

Sonia Santoveña-Casal (coord.)

Autores:
Roberto Aparici, Daniel Aparicio González,
David García Marín, Valeria Levratto,
M.ª Carmen Navarro García-Suelto, Susana Regina López,
Alejandro Ignacio Rodríguez Simón, Sonia Santoveña-Casal

Análisis de pedagogías digitales

Comunicación, redes sociales y nuevas narrativas

universidad

Octaedro

Sonia Santoveña-Casal (coord.)

Análisis de pedagogías digitales

Comunicación, redes sociales y nuevas narrativas

AUTORES:
Roberto Aparici – Daniel Aparicio González – David García Marín
Valeria Levratto – M.ª Carmen Navarro García-Suelto
Susana Regina López – Alejandro Ignacio Rodríguez Simón
Sonia Santoveña-Casal



Colección Universidad
Título: *Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, redes sociales y nuevas narrativas*

Primera edición: febrero de 2019

ISBN (papel): 978-84-17667-19-1
ISBN (epub): 978-84-17667-29-0

Diseño y producción: Ediciones OCTAEDRO

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto CoReN, desarrollado como «Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y Nuevas Narrativas». Es un proyecto financiado por el Vicerrectorado de Metodología e Innovación en apoyo del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), dentro del Plan de apoyo a la innovación docente en la UNED. Comenzó en enero de 2018 y finaliza en enero de 2019, con una duración de 12 meses.

Sumario

Presentación

Sonia Santoveña-Casal

Se presenta un texto de investigación de autoría colectiva, coordinado por la profesora Sonia Santoveña-Casal y en el que participarán ocho profesores e investigadores de diferentes universidades.

El libro se desarrolla dentro del marco del proyecto «Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y Nuevas Narrativas» (CoReN) del grupo de Innovación GID2017-4, aprobado por el Plan de Apoyo a la Innovación Docente UNED, el Vicerrectorado de Metodología e Innovación con el soporte del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED). El proyecto tiene dos partes principales: investigación y experimentación. El libro se centra en la fase de investigación realizada en cuatro áreas de conocimiento: comunicación, redes sociales, narrativas transmedia y performances.

El objetivo es ofrecer una cartografía de pedagogías digitales sobre la base de los resultados obtenidos del análisis de las experiencias académicas previas relativas a las prácticas comunicativas y educativas que traen los estudiantes, así como del estudio de la potencialidad de las iniciativas pedagógicas basadas en procesos de comunicación innovadores, redes sociales, nuevas narrativas y rituales de performance puestas en marcha dentro del proyecto.

En primer lugar, se presentan dos capítulos de contextualización general del proyecto y del estado de la cuestión. Santoveña-Casal, profesora de la UNED, en «Comunicación, redes sociales y nuevas narrativas: análisis de la situación de partida» describe el proyecto CoReN, el problema de investigación y la situación de partida en función de las experiencias académicas previas de los estudiantes. En el segundo capítulo, «Pedagogía digital e innovación: nuevos retos para la educación», Navarro, colaboradora

docente externa de la UNED, profundiza en el estado de la cuestión: la innovación educativa y pedagogía digital. Navarro hace un breve recorrido por las distintas innovaciones didácticas que han dado lugar a numerosos cambios en las pedagogías digitales que están contribuyendo, sin duda, a fomentar nuevas formas de entender el aprendizaje y la enseñanza.

En «La comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de clases virtuales y presenciales», Levratto, profesora de la Universidad Nebrija y Aparicio González, profesor de la Universidad Complutense de Madrid abordan el tema desde un enfoque comunicativo. Desde una perspectiva educomunicativa, en cuanto punto cardinal de la educación y uno de los ejes centrales del proyecto, en un escenario donde llegan a convivir el aprendizaje presencial y virtual». Consecuentemente, los autores reivindican «(…) la comunicación en los diferentes escenarios, no tanto para evidenciar virtudes y defectos de cada uno de ellos, sino más bien para entender, desde una perspectiva micro, qué elementos involucrados en el proceso contribuyen a una metodología de enseñanza eficaz».

Los capítulo cuarto y quinto analizan las prácticas de narrativa digital desde perspectivas distintas, pero ambas enmarcadas en el objetivo del proyecto como metodologías innovadoras. En el cuarto capítulo «Narrativas digitales, teoría del caos e innovación creativa», los profesores Aparici y García Marín, reflexionan sobre las nuevas narrativas digitales y las cuatro dimensiones pedagógicas que enmarcan su trabajo en este contexto. El objetivo de este capítulo es incorporar una perspectiva crítica de la educación actual donde sus metodologías, desafortunadamente, siguen respondiendo a un contexto industrializado. Utilizando sus propias palabras, analizan «cómo sería una pedagogía fundamentada en los principios de la narrativa digital interactiva y el caos» y, entre otros aspectos, «cuál debe ser el papel de la escuela en la compleja sociedad de nuestros días». Posteriormente, la profesora Susana Regina López iniciará el capítulo quinto, «Innovación docente y nuevas narrativas en la enseñanza digital», con un desarrollo acerca de las prácticas de narrativa digital en educación digital y profundiza sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en este contexto dentro de la educación superior. Además, en ambos capítulos, se incorpora la voz de los estudiantes. Se presentan los resultados obtenidos dentro del marco del proyecto teniendo en cuenta la opinión de los estudiantes.

Los dos últimos capítulos, desde un enfoque reflexivo, dan respuesta a los

objetivos del proyecto relacionados con la implementación de metodologías innovadoras basadas en la performance virtual y las redes sociales. Por una parte, en «La performance virtual educativa: el enfoque del proceso como acción performativa», el profesor Rodríguez Simón describe los diversos tipos de representaciones participativas e interactivas llamadas *performances virtuales* en el marco del trabajo colaborativo del alumnado y, como dice, el profesor, «(…) bajo la consigna de experimentación de cocreación y la puesta en escena colectiva a través de la acción performativa». Por otra parte, de la mano de Santoveña-Casal, en el capítulo séptimo −«La educación en la era de las redes sociales: un mundo lleno de contradicciones»− se analiza, desde un enfoque crítico, cómo afecta en la educación la incorporación de redes sociales pertenecientes a empresas privadas. Parece que Internet se está alejando de su enfoque inicial como un «bien» de utilidad pública. Muchos autores critican un giro en sus objetivos fundamentales, critican cómo la red actual no ofrece un servicio público. Todo lo contrario. Muchas voces se alzan para criticar el mercadeo que se está haciendo de datos personales, de nuestras vidas. Esta situación contrasta con el hecho de que estas redes son herramientas de comunicación eficaces que aportan al ámbito educativo una nueva forma de aprender en un contexto abierto de participación y colaboración. Ante esta situación ambivalente, la educación se enfrenta a un dilema ¿Es posible, recomendable, admisible desarrollar un mundo académico público basado en redes sociales de propiedad privada?

Finalmente, el libro concluye con un capítulo donde se recoge una cartografía y descripción de las propuestas pedagógicas digitales analizadas por los distintos autores y ámbitos de aplicación.

En síntesis, el libro presenta diferentes investigaciones y análisis reflexivos sobre pedagogías digitales teniendo en cuenta el proceso de comunicación y las prácticas desarrolladas en el ámbito universitario. Aspectos considerados fundamentales en la educación actual.

1. Comunicación, redes sociales y nuevas narrativas: análisis de la situación de partida

Sonia Santoveña-Casal

Proyecto CoReN

El proyecto CoReN («Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y Nuevas Narrativas») nace como iniciativa del Grupo de Innovación CoReN, el cual busca poner en marcha prácticas pedagógicas digitales, fundamentadas en procesos comunicacionales y de interacción, redes sociales y nuevas narrativas, desde una perspectiva crítica y creativa, que faciliten la adquisición de competencias prácticas, de gestión y de pensamiento crítico, y que refuercen la adquisición de conocimientos relativos a las materias impartidas en los estudios.

El proyecto ha constituido un espacio interdisciplinar, fundamentado en los aspectos comunes compartidos entre los docentes y las asignaturas que forman parte de él. Ha llegado a ser considerado como una iniciativa de impacto futuro en el avance significativo del conocimiento y, por tanto, en la transformación de las prácticas pedagógicas establecidas. Todos los miembros del proyecto comparten el interés (desde un punto de vista innovador, investigador y docente) por la comunicación, las redes sociales y las narrativas digitales; sin embargo, se ha conformado un grupo interdisciplinar, formado por profesorado de diferentes perfiles y especialidades, que enriquezcan el desarrollo de nuevas iniciativas docentes. El grupo comparte experiencia docente en enseñanzas oficiales y no oficiales en las que ha aplicado y aplica las metodologías objeto de estudio. Esta

diversidad e interdisciplinaridad pretende obtener resultados que permitan incorporar aspectos innovadores para la mejora de la docencia.

Investigación y experimentación

El proyecto tiene dos partes principales: investigación y experimentación. Los estudios y reflexiones que se presentan en estas páginas hacen referencia a los resultados obtenidos a partir de dos fases de la investigación: la 1.ª fase (fase de análisis previo) y la 3.ª fase (fase de análisis de la potencialidad de las iniciativas pedagógicas). La experimentación se extiende a lo largo de la 2.ª fase del proyecto (fase de desarrollo de las innovaciones docentes).

El plan de actividades del proyecto se organiza en las siguientes fases y objetivos:

1. Fase de análisis previo
   Se lleva a cabo una evaluación previa de los estudiantes para dar respuesta a los siguientes objetivos:

   1.1. Identificar los conocimientos previos de los estudiantes relativos a nuevas narrativas, procesos de participación y nuevas prácticas en redes sociales.
   1.2. Analizar los modelos de comunicación y educación que ha puesto en práctica el alumnado durante su trayectoria académica.
   1.3. Analizar hasta qué punto las prácticas comunicativas y educativas de los estudiantes, que pueden corresponder a las estructuras que asociamos a la sociedad industrial, están vigentes en un modelo informacional y digital.
   1.4. Reflexionar de qué manera el aprendizaje conectado, a través de las redes sociales, configura, o no, nuevas formas de aprender y enseñar.

2. Fase de desarrollo de las innovaciones docentes
   En función de la evaluación previa (conocimientos previos, estereotipos detectados, prácticas detectadas etc.) se realiza un diseño de actividades pedagógicas digitales, fundamentadas en procesos comunicacionales y de interacción, redes sociales y nuevas narrativas, desde una perspectiva conectivista y crítica.

A partir de los resultados obtenidos en la fase de análisis previo, se realizarán las siguientes acciones:

- Desarrollar prácticas comunicacionales, educativas y de interacción ‒a través de diferentes espacios digitales‒ que constituyan un medio eficaz de construcción activa del conocimiento.
- Llevar a cabo actividades prácticas para desarrollar estrategias educomunicativas basadas en la pedagogía de la incertidumbre y la teoría del caos.
- Mostrar las experiencias creativas en redes sociales más significativas que ofrezcan la posibilidad del uso del beneficio cognitivo del estudiante en iniciativas de participación social con valor añadido.
- Trabajar colaborativamente en el desarrollo de una inteligencia colectiva, potenciando al mismo tiempo la inteligencia individual, en redes sociales, como espacio de afiliación y de construcción de la identidad individual y social.
- Conocer, a través de las diferentes performances, los rituales de interacción, que faciliten el análisis crítico sociocultural y educativo, de modo que se favorezca un proceso de aprendizaje activo en el estudiante.
- Analizar el papel de las narrativas lineales y las posibilidades que ofrecen las narrativas transmedia.
- Analizar las posibilidades que ofrecen las nuevas narrativas digitales para su utilización pedagógica.

3. Fase de análisis de la potencialidad de las iniciativas pedagógicas

Al final del semestre se valora la potencialidad de las iniciativas teniendo en cuenta los objetivos del proyecto, a fin de contrastar los resultados con la fase inicial de la cual han partido los estudiantes:

- Analizar los conocimientos adquiridos y contrastarlos con los conocimientos previos relativos a las materias objeto de estudio.
- Estudiar los procesos de comunicación e interacción y cómo han influido en el proceso de aprendizaje y en la práctica docente.

- Analizar el papel de las nuevas narrativas digitales en el contexto de la educomunicación.
- Conocer cómo ha afectado el proceso de comunicación e interacción en redes sociales en el aprendizaje, a través de las propuestas de participación con valor sociocultural añadido.
- Evaluar de manera sistemática el papel que juega el aprendizaje conectivo a través de las redes sociales y de qué manera se articula un conocimiento holístico para abordar los más diversos temas.
- Evaluar la potencialidad de las propuestas pedagógicas de innovación a través de distintos indicadores (rendimiento de los estudiantes, calidad del proceso de aprendizaje, etc.).

Objetivos de investigación

El objetivo general es el análisis de la potencialidad de las propuestas pedagógicas digitales puestas en marcha, fundamentadas en procesos comunicacionales y de interacción, redes sociales y nuevas narrativas, desde una perspectiva crítica y creativa, que faciliten la adquisición de competencias prácticas, de gestión y de pensamiento crítico, y que refuercen la adquisición de conocimientos relativos a las materias impartidas en los estudios.

Desde una perspectiva específica, en cada área de conocimiento del proyecto los autores del libro han buscado analizar y reflexionar sobre los procesos y prácticas de comunicación desarrollados en el marco de las materias objeto de mejora, además de conocer su influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, desde el enfoque de las nuevas narrativas se ha estudiado su papel y las posibilidades que ofrecen en contextos educomunicativos digitales. Se ha buscado analizar si es posible conformar el mundo académico público dentro del marco de redes sociales privadas, cómo perciben este proceso los estudiantes implicados y de qué modo influyen en el alumnado los rituales de interacción de los estudiantes a través de las distintos performances.

Análisis de la situación de partida

Vivimos en una sociedad en la cual las tecnologías, nos guste o no, son protagonistas de nuestras vidas, y esperábamos encontrar que los estudiantes, en pleno siglo XXI, habrían tenido una trayectoria académica, durante los últimos años, basada en nuevos principios, en un modelo de aprendizaje social, participativo y, probablemente, más cercano que el desarrollado tradicionalmente. Sin embargo, a la vista de los comentarios vertidos por los estudiantes en el cuestionario de experiencias académicas previas, se ha comprobado que muchas de las prácticas comunicativas y educativas se corresponden con estructuras asociadas a una sociedad industrial, y no con un modelo informacional y digital, de la sociedad red en que, como es sabido por todos, la gestión de grandes cantidades de información, el intercambio de pensamientos, ideas, sentimientos y recursos en red, y la capacidad de comunicación y de establecimiento de relaciones relevantes son aspectos básicos del día a día. De hecho, los estudiantes afirman haber tenido, en su trayectoria académica, experiencias de comunicación a través de las redes sociales con el profesorado en *pocas ocasiones* (lo afirma el 48,1 % de los estudiantes); en cambio, el 42,2 % dice que suelen utilizar las redes sociales para comunicarse con otros estudiantes *a menudo*. Afirman que las herramientas más utilizadas han sido las plataformas o campus virtual, los foros de debate y el correo electrónico, como medios que las instituciones ponen al servicio del alumnado. A pesar de que hace tiempo que se sabe, como afirma Siemens (2006), que las plataformas virtuales ayudan a la organización y la gestión del proceso de aprendizaje, no está claro que la simple exposición a los contenidos a través de estos medios, que en la educación a distancia son el centro del aprendizaje, permita aprender.

Las relaciones entre los estudiantes son de carácter más informal y se tiene mayor predisposición a compartir con ellos momentos en las redes sociales. Pero también establecen grados: relaciones más cercanas tienen mayor probabilidad de contactar a través de las redes sociales; en cambio, si los consideran exclusivamente compañeros de clase, las relaciones se mantienen a través de los foros. Así, parece que existe una tendencia a reservar las redes sociales a un ámbito más privado de relación, a las conexiones más personales, tal y como han constatado varios autores (Greenhow y Robelia,

2009; Kabilan, Ahmad y Abidin, 2010; Tang y Hew, 2016). En contraste, la comunicación con el profesorado se ha centrado en un modelo de comunicación e interacción más oficial, circunscrito a medios como el foro y el correo electrónico. La comunicación se ha centrado, principalmente, en las herramientas que ofrece el campus virtual o la plataforma «de turno». Se trata de entornos de aprendizaje donde el estudiante se convierte en sujeto pasivo de recepción de información, en consumidor, en lugar de productor de conocimiento. Esta situación resulta preocupante, puesto que, como dice Abellán (2012: 113): Uno de los rasgos que caracterizan al receptor del siglo XXI es, bajo las herramientas que ofrece la web 2.0, su capacidad de generar contenido y su poder como *influencers* (…) un individuo que recopila información, la procesa y obra en consecuencia (…)». Las plataformas virtuales, tal y como las conocemos actualmente, limita estas posibilidades.

La falta de comunicación, la jerarquización de las relaciones, la frialdad del profesorado que han percibido, en el paso del instituto a la universidad, es uno de los problemas destacados por los estudiantes. La verticalidad de las relaciones responde a un modelo industrial clásico, donde existe una clara jerarquía de poder y de relaciones, donde la comunicación básicamente unidireccional en el aula (ya sea presencial o virtual) es constante. Lo preocupante es la percepción de los estudiantes de que esta verticalidad se acentúa cuando llegan a la universidad.

Por otra parte, un dato que permite ser optimistas en la mejora de la docencia universitaria es que los estudiantes que proceden de estudios de grado, al pasar a estudios de posgrado, han percibido un cambio positivo en el profesorado. Comentan que durante el grado se comunicaban con el profesorado preferentemente vía foro, correo electrónico o teléfono, una situación que cambia cuando acceden a algunos másteres, en los que la comunicación se enriquece gracias al uso de medios alternativos como son las redes sociales; sobre todo, se han encontrado con «nuevos» espacios de comunicación bidireccionales, de prácticas comunicacionales, definidas por procesos de conexión, colaboración y bidireccionalidad. Destacan que en los estudios de posgrado se pasa de las clases magistrales, vídeos grabados o tutorías virtuales, y de un profesorado sujeto a un modelo de comunicación más unidireccional que bidireccional, a un modelo de aprendizaje basado en el uso de webconferencias, espacios abiertos y comunicación participativa.

Con un profesorado que se muestra más cercano, es más fácil la comunicación, dicen los estudiantes.

Cuando les preguntamos cómo les gustaría que fuera la comunicación con el docente, destacan que, con independencia del medio, buscan una comunicación rápida, ágil, flexible y dinámica, inmediata, clara y concisa, bajo un clima de confianza, sobre la base del respeto mutuo, continua y sin limitaciones de calendario u horario. Ya sea a través del teléfono, WhatsApp o el correo electrónico buscan un tratamiento personalizado con *feedback* individual. Buscan mayor cercanía e, incluso, clases síncronas bajo sistemas telemáticos o el uso de videoconferencias personalizadas. Otros señalan la necesidad de combinar el uso de la plataforma con estos sistemas personalizados de comunicación virtual o la grabación de vídeos, para posteriormente aclarar dudas por vía Skype. Es interesante cómo los estudiantes solicitan una atención individual, una respuesta a sus necesidades individuales, más que un interés general en la participación e interacción con el grupo. Este aspecto es muy valorado por aquellos estudiantes que lo han experimentado en ciertos posgrados. Si la experiencia educativa del estudiante se ha basado en un modelo tradicional de comunicación o de manera casi excepcional en un modelo abierto de aprendizaje, no ha tenido la oportunidad de valorar las posibilidades y los retos que ofrece el trabajo académico y el aprendizaje socia, ni ha adquirido los hábitos de trabajo en grupo colaborativo que facilita este aprendizaje. Aspectos como la inmediatez en la comunicación, señalada como preferente por parte de estos estudiantes, no hace más que reafirmar la *educación líquida* de Bauman (2008) de procesos donde el conocimiento se considera instantáneo, donde la espera se convierte en algo intolerable e inaudito, la cual genera un *síndrome de la impaciencia*, un sentimiento general de «esto (sea lo que sea *esto*) lo quiero aquí y ahora». El profesorado está acostumbrado a tener un tiempo de respuesta mayor del que, probablemente, esté dispuesto a esperar el estudiante. La continua conexión que caracteriza nuestra relación con las tecnologías podría estar poniendo en peligro el valor del tiempo para pensar, hacer una pausa o reflexionar (Schwab, 2016). A lo mejor, más que la inmediatez de respuesta en la educación, el camino que seguir requiere de mayor tiempo para pensar, juntos en colaboración, pero también en solitario. Supongo que la respuesta radica en un profesorado que, bajo la condición de conocer bien su disciplina, sepa poner en marcha técnicas y pedagogías que

permitan a los estudiantes a desarrollar su propia forma de razonar, de pensar críticamente, que facilite al alumno tareas auténticas y atractivas, que trabajen en colaboración y con cierto control o influencia sobre su educación. Profesores que se muestren abiertos, que hablen de sus sentimientos, sus frustraciones, sus propias experiencias, en un clima de confianza abierta con el alumnado, entre otras características que, según Bain (2007), describe a un buen profesor universitario.

Si ponemos en el punto de mira el futuro, es de esperar que «el vendaval digital pasará a convertirse en un huracán de categoría 5 que alterará de manera radical todos los sectores, desde la educación, las finanzas y el transporte hasta la sanidad, la administración y la industria» (Keen, 2016: 1353), donde las innovaciones tecnológicas, desde la inteligencia artificial hasta el ancho de banda o la disminución del tamaño de los dispositivos serán el motor de estos cambios, afirma el autor. Un futuro que contrasta con la educación que están recibiendo los universitarios. No está claro cuál debe ser la dirección correcta ni cómo llevarlo a cabo. Pero lo que está claro es que las experiencias previas de los estudiantes describen situaciones de aprendizaje a distancia con escasa interacción con el profesorado universitario, basadas principalmente en la comunicación puntual, unidireccional y jerárquica. ¿Cómo es posible mantener una comunicación efectiva en la sociedad actual si se caracteriza por ser puntual, distante, jerárquica? ¿Es compatible con el *mundo de la modernidad líquida* de Bauman (2008: 29), donde todo dura un *lapso de tiempo* y donde el conocimiento se convierte en algo *instantáneo e instantáneamente desechable*? ¿Es compatible con la sociedad red de Castells (2009), en que se afirma que la capacidad para organizarse, ya sea como institución o como actor social, las redes se convierten en algo esencial en un contexto de *emergencia de culturas* interactivas? Algo está fallando en nuestro sistema educativo.

A lo largo de las siguientes páginas esperamos ofrecer algunas ideas que pueden −esperamos que así sea− ayudarnos a desarrollar un modelo de aprendizaje ajustado a los nuevos requerimientos sin renunciar a nuestros principios.

Conclusiones

Ante la situación identificada en el análisis previo de la experiencia previa y las preferencias descritas por los estudiantes, basadas en gran parte en estructuras asociadas a la sociedad industrial, se considera necesario desarrollar distintas pedagogías digitales. El análisis de los resultados obtenidos de estas prácticas pedagógicas permitirá conocer qué aspectos son los más valorados por estudiantes, así como qué elementos deben mantenerse, reforzarse o cambiar para conseguir una mayor eficacia en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Y, sobre la base de los resultados obtenidos, se ha de ofrecer una cartografía de pedagogías digitales de innovación de aplicación directa en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), fundamentadas en prácticas pedagógicas creativas y participativas. Será una cartografía de pedagogías digitales necesariamente incompleta, un conjunto en cierto grado coherente, con áreas de difícil limitación y, sobre todo, de responsabilidad indefinida en su desarrollo. Pero esperamos que le sea de utilidad a la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

Abellán Fernández, F. (2012). «De uno a múltiple. Revisión teórica del concepto de receptor desde el siglo XXI hasta nuestros días». En: Nicolás Ojeda, M. A.; Grandía Pérez, M. M. (coords.) *Estrategias de comunicación en redes sociales. Usuarios, aplicaciones y contenidos*. Barcelona: Gedisa.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de València.

Bauman, Z. (2007). *Los restos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Castells, M. (2009) (eds.). *La Sociedad Red: Una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

Greenhow, C.; Robelia, B. (2009). «Old communication, new literacies: Social network sites as social learning resources». *Computer Mediated Communication*, 4: 1130-1161.

Kabilan, M. K.; Ahmad, N.; Abidin, M. J. Z. (2010). «Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education?». *The Internet and Higher Education*, 13(4): 179-187.

Keen, A. (2016). *Internet no es la respuesta*. Catedral. Edición de Kindle.

Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Penguin Random House Grupo Editorial España. Edición de Kindle.

Siemens, G. (2006). *Learning or management system? A review of learning management system reviews*. Learning Technologies Centre.

Tang, Y.; Hew, K. F. (2017). «Using Twitter for education: Beneficial or simply a waste of time?». *Computers & Education*, 106: 97-118.

2. Pedagogía digital e innovación: nuevos retos para la educación

M.ª Carmen Navarro García-Suelto

Introducción

Al igual que el resto de las ciencias sociales, la pedagogía es un campo de estudio en constante movimiento, que hace visible los cambios sucesivos que se producen en la aplicación de las distintas metodologías de enseñanza. Desde la enseñanza tradicional hasta las metodologías más contemporáneas, se ha buscado la forma de transmitir el conocimiento de forma fructífera para la formación de los ciudadanos en los modelos sociales aceptados en la época. Así, la forma de educar, es decir, la metodología educativa, ha ido transformándose a lo largo de los años, incorporando elementos de muy distintos tipos para alcanzar los fines previstos. Hoy en día, el reto educativo más importante al que se han enfrentado los docentes tal vez sea averiguar la forma de incluir las TIC en sus metodologías didácticas de forma eficaz y activa.

Tras años de investigaciones centradas en la forma de distribución, calidad y rendimiento de los aparatos tecnológicos facilitados a los centros educativos (programas regionales de dotación a los centros de ordenadores, conexiones a Internet, etc.) (Area, 2010), las investigaciones fueron orientándose hacia el lado más práctico de dicha dotación: ¿cómo se están utilizando los medios facilitados?, ¿se han producido mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje? El análisis de estas cuestiones es muy complejo y abarca muchas variables, por lo que requiere un proceso estandarizado y longitudinal que sea capaz de escudriñar en el tiempo las acciones de las

comunidades educativas y averiguar cómo es su evolución en relación con el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sancho *et al*. 2008).

En este sentido, el principal problema que apareció tras el auge de las distintas herramientas digitales: ordenadores, tabletas, móviles, etc., fue que muchos docentes habían trasladado, sin darse cuenta, las antiguas metodologías a las pantallas, desaprovechando la cantidad de recursos que ofrece Internet (Area, 2008; 2010; Fernández y Álvarez, 2009), el cual, a su vez, se convertía en un obstáculo para los docentes que no manejaban con soltura los medios tecnológicos. En muchos casos, se produjo un abandono de estos y se volvió a la forma de enseñanza anterior, lo que produjo un retroceso en la manera de entender la metodología educativa basada en herramientas digitales, que, lejos ser meramente instrumental, tiene un carácter práctico-didáctico propio.

Actualmente, la falta de medios y de formación del profesorado sigue suponiendo un obstáculo importante en la aplicación de las distintas pedagogías digitales, debido principalmente al desconocimiento por parte de la comunidad educativa, que impide en numerosas ocasiones aprovechar las ventajas, tanto en el acceso a los contenidos como en la motivación del alumnado, que brindan estos medios. Un ejemplo de ello podría ser la prohibición del uso de teléfonos móviles en los centros educativos o el descuido administrativo de los medios digitales existentes en los centros, que están desactualizados y obsoletos en muchos casos. Además, Tondeur, Valcke y Van Braak (2008) destacan las diferencias sustanciales que existen entre las escuelas, tanto en el uso como en la dotación de medios, como factor que tener en cuenta a la hora de realizar estudios que aborden el uso de las TIC en contextos educativos, ya que la localización de la escuela y el tipo de profesorado y de alumnado pueden ser determinantes en la aplicación de metodologías innovadoras. Por su parte, Sancho *et al*. (2008) ponen el énfasis en la falta de formación, inicial y permanente, del profesorado a nivel general como principal causa de la problemática TIC.

No obstante, son muchas las iniciativas que sí que apuestan por mediar en la educación a través de la tecnología y que están trabajando para desarrollar metodologías capaces de aprovechar los medios digitales con fines educativos en todas las etapas. Lo cierto es que, en los últimos años, se ha dotado a los centros de equipos tecnológicos, se está trabajando en la

formación del profesorado y se están desarrollando aplicaciones y recursos educativos que tienen como objetivo fomentar nuevas metodologías (De Pablos *et al*., 2010; Sancho *et al*., 2008), lo cual está permitiendo que se puedan diseñar y probar metodologías experimentales basadas o mediadas en medios tecnológicos. Sin embargo, como era de esperar, las aplicaciones y los resultados en los distintos contextos educativos no son heterogéneos, pues existen multitud de variables que influyen en ellos y, especialmente, en la determinación del profesorado a la hora de plantear metodologías basadas en TIC. Por ello, en este capítulo nos gustaría hacer un breve recorrido por las distintas innovaciones didácticas que han dado lugar a numerosos cambios en las pedagogías digitales: MOOC, comunidades de aprendizaje, canales de contenidos, blogs, plataformas interactivas de difusión de cursos, wikis, documentos compartidos, YouTube, *flipped classroom*, redes sociales y un largo etcétera, que están contribuyendo, sin duda, a fomentar nuevas formas de entender el aprendizaje y la enseñanza.

De esta forma, este capítulo ofrece una completa revisión teórica de las últimas investigaciones realizadas en el campo de la pedagogía e innovación educativa, y centra el estudio en los últimos diez años de historia. Así, se pretende abordar los tres objetivos planteados:

1. Realizar un breve repaso por las pedagogías digitales actuales.
2. Reflexionar sobre el papel fundamental de la innovación en todo proceso de transformación, en especial en la educación, para dar lugar a nuevas formas de enseñar y de aprender.
3. Ofrecer un catálogo sencillo de nuevas pedagogías digitales y sus aplicaciones didácticas.

Y a su vez, en este capítulo se pretende servir como base teórica para la comprensión de los capítulos posteriores, que son fruto de la investigación práctica docente integrada en el contexto del proyecto de investigación CoReN. Dentro de dicho proyecto, esta revisión resulta fundamental para la consecución de los objetivos 1 y 3, que persiguen desarrollar prácticas comunicacionales, educativas y de interacción, y elaborar los criterios de estudio propios de las pedagogías creativas y participativas para que sean aplicables directamente a las asignaturas de posgrado de la UNED. Así, también se contribuye a alcanzar el objetivo principal, que tiene como

referencia poder ofrecer al lector una cartografía de pedagogías digitales de innovación.

Innovación pedagógica digital

En el año 2008, una vez implantados los medios tecnológicos en los centros educativos, y estando España en una posición aceptable dentro de los rangos europeos, Manuel Area (2008) se planteó una pregunta que, a día de hoy, sigue siendo clave: ¿en qué medida las TIC generan innovación en la práctica docente? Numerosos estudios hasta entonces (Area, 2005 y 2008; De Pablos *et al*., 2010; Nachmias *et al*., 2004; Ringstaff y Kelley, 2002) constataban que, a pesar de la dotación tecnológica, los profesores seguían utilizando los medios con una base pedagógica tradicional sin que ello influyera en sus metodologías de forma concisa, es decir, las pizarras digitales estaban sustituyendo a las pizarras o los proyectores, Internet se utilizaba para ampliar información basada en los libros de texto o el uso de los medios se limitaba al estudio del *software*, pero no se observaban cambios significativos en la forma de enseñar. Lógicamente, estos usos no constituyen ninguna innovación pedagógica (Fernández y Álvarez, 2009; García-Peñalvo, 2015), de modo que la mayoría de centros educativos se situaban en el nivel que De Pablos *et al*. (2010) denominan «aplicación».

Este nivel, en el cual la comunidad educativa va conociendo y aplicando recursos TIC que van más allá del uso instrumental de los medios, sería el nivel intermedio de aplicación: por debajo está el nivel de «introducción», que se corresponde con la dotación tecnológica y un primer acercamiento, y por encima, el nivel de «integración», en el que se desarrollan pedagogías educativas basadas en TIC realmente innovadoras (De Pablos *et al*., 2010). Estos mismos autores se basaron en estas definiciones para la investigación realizada en 2009 en la que comparaban la aplicación TIC en centros educativos de distintas comunidades autónomas basándose en seis factores clave: 1) el uso y dotación tecnológica de los centros; 2) las iniciativas y actitudes del profesorado; 3) la frecuencia de uso; 4) la producción de materiales educativos; 5) la información, y 6) el contexto del centro. Los resultados de este estudio concluyeron que la variedad de implantaciones de las TIC en los distintos centros es tan diversa como centros hay, y que

también influyen multitud de factores y variables asociados al uso en sí de las TIC (cultura del centro, nivel socioeconómico, formación del profesorado, grados de implicación de la comunidad educativa, etc.). Por ello, las experiencias siempre están contextualizadas en ambientes concretos, por lo que resulta complejo poder extrapolar los resultados a escala global. Al mismo tiempo, Rosales (2013) destaca que la mayoría de las innovaciones pedagógicas se hacen en el ámbito individual, por lo cual quedan relegadas a la intimidad de la clase salvo en muy pocos casos; de ahí que sea necesario fomentar un espíritu de colaboración docente que permita al profesorado compartir sus experiencias y conformar una comunidad de aprendizaje continua.

Por otra parte, Davis *et al*. (2009), Ertmer (2005), Rayón y Rodríguez (2006) o Venezky y Davis (2001) enfatizan que los factores externos tales como las políticas educativas, las infraestructuras, el clima de los centros o la organización escolar, entre otros, también podrían ser determinantes en la innovación pedagógica. De este modo, «la innovación educativa (…) es entendida como el conjunto de iniciativas que inducen a los profesionales a pensar de un modo nuevo en la forma que tienen de hacer sus tareas» (De Pablos *et al*., 2010: 30); es decir, se refiere a aquellas acciones que, mediante el uso de recursos digitales, introducen cambios en la metodología de enseñanza que producen mejoras de forma planificada, intencional y sistematizada (Salinas, 2004). En palabras de Pérez *et al*. (2018: 12):

> La innovación educativa, por tanto, debe promover una mejora continua en los procesos formativos, lo cual se logra promoviendo el interés de los alumnos, de modo que se consigan mejores resultados no solo en su rendimiento educativo, sino principalmente en la construcción del saber de las distintas áreas del conocimiento mediante la incorporación de tecnologías digitales.

En el estudio de las variables que influyen en los procesos de innovación digital, encontramos distintas investigaciones que arrojan luz sobre estos aspectos. En 2010, De Pablos *et al*., tras realizar un estudio comparativo entre cuatro comunidades autónomas españolas (Andalucía, Canarias, País Vasco y Extremadura), concluyeron que los dos factores que más influyen en los procesos de innovación pedagógica son la actitud de la comunidad educativa, especialmente de los docentes y equipos directivos, como factores humanos,

y la disponibilidad de los centros de espacios y recursos tecnológicos, como factores externos.

Asimismo, Area (2010: 79) identifica cuatro ámbitos de innovación en los que las TIC juegan un papel fundamental en la actualidad:

- Organización escolar del centro: ubicación de equipamientos, formas de compartirlos, coordinación.
- Enseñanza en el aula: contenidos que se enseñan, actividades desarrolladas, innovaciones metodológicas y de evaluación.
- Aprendizaje del alumnado: análisis de los procesos de aprendizaje, cambios en la motivación y actitudes hacia la educación, y en la interacción entre alumnos y profesor.
- Ámbito profesional docente: formación, trabajo colaborativo entre profesores.

Numerosos estudios se han centrado en analizar los ámbitos más prácticos: las dotaciones en los centros, el porcentaje de equipos por alumnado, los accesos a Internet, las creaciones de aplicaciones escolares para compartir información con la administración y el resto de miembros de la comunidad educativa, etc., entre los que destacan los distintos informes estatales y del CNICE, como InfoXXI, España.es o Programa Escuela 2.0, en el ámbito estatal, o eEurope2002 e iEurope2010, en el europeo, entre muchos otros, que, además de realizar estudios periódicos, se marcan objetivos a largo plazo. Una vez superado este primer periodo de dotación y acogimiento inicial, el foco de atención se traslada al uso y los cambios metodológicos, que es el tema que nos ocupa y que más preocupa en la última década, sobre todo cuando la tendencia oficial es que los libros de texto se vayan sustituyendo poco a poco por recursos tecnológicos (Area *et al*., 2014). A continuación, en este capítulo se expondrán experiencias centradas en los ámbitos de enseñanza y aprendizaje que permitan al lector aproximarse a las últimas experiencias llevadas a cabo en distintos contextos.

Además, se está trabajando en el desarrollo de indicadores que permitan «medir», de forma objetiva, el grado de innovación de las experiencias contextualizadas en sus propias características, de forma que se pueda crear una base de datos con experiencias tipo, que permita hacer una búsqueda de estas y que se puedan aplicar en distintos contextos. Fidalgo *et al*. (2013)

facilitan un listado de indicadores que permiten seleccionar y clasificar las experiencias. De esta forma, podría proporcionarse al profesorado una herramienta útil y eficaz a la vez que facilita la puesta en común de las experiencias educativas.

Superado el antiguo debate sobre si las nuevas tecnologías son o no útiles en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la verdad es que «las posibilidades que ofrecen las TIC en el mundo global en el que vivimos y en los propios procesos de innovación son infinitas» (Fernández y Álvarez, 2009: 101)

Estado de la cuestión: experiencias pedagógicas innovadoras

Las experiencias educativas innovadoras basadas en TIC se han multiplicado en los últimos veinte años. Desde que las nuevas tecnologías irrumpieran definitivamente en los centros educativos, la tendencia general ha sido intentar desarrollar metodologías que, integrando las nuevas herramientas, fueran capaces de convertir los espacios académicos en lugares de encuentro, reflexión, cocreación y colaboración (Fernández y Álvarez, 2009), en donde que las personas que integrasen el proceso, especialmente docentes y discentes, estuvieran interconectados.

De entre todas las propuestas y experiencias difundidas en los distintos medios: revistas, congresos, blogs, libros, etc., se puede observar cómo los docentes y las administraciones están trabajando en la creación de distintos entornos de aprendizaje y comunicación (Fernández y Álvarez, 2009), los cuales facilitan la puesta en funcionamiento de pedagogías muy diversas.

Blogs

Los blogs constituyen un espacio para compartir el conocimiento propio e invitar al resto de las personas a debatir al respecto. Es un espacio personal que puede aprovecharse de muchas maneras y, aunque a primera vista pareciera que no tienen demasiado éxito, la realidad es que multitud de profesionales y *amateurs* los utilizan para compartir sus experiencias en la red, generando debate y, a su vez, conocimiento. De ahí que Martín (2009) los considere una herramienta muy potente en cuanto a generar innovación

pedagógica, ya que ofrecen muchos recursos, como medio de comunicación y como fuente de interactividad entre los participantes que lo siguen. Además, poseen una gran cantidad de multifunciones que permiten integrar contenidos de todo tipo: audio, vídeo, hipertexto, fotos, etc., por lo que constituyen un espacio hipermediático que facilita la exposición de los contenidos y donde estos se vuelven muy atractivos a los más jóvenes. El mismo autor destaca la cantidad de variedades que hoy en día funcionan, entre las que se encuentran los audioblogs, los fotoblogs, los videoblogs, las podcasts o los moblogs.

En relación con las experiencias, en la red se pueden encontrar multitud de blogueros que comparten sus experiencias diarias (de todo tipo) en blogs abiertos. Tanto es así que la revista *Educación 3.0* elaboró una lista de los 65 blogs docentes más reconocidos en 2018, en donde se pueden encontrar todo tipo de contenidos (*Educación 3.0*, 2018). Por nombrar alguno, destaca «Pizarra con garabatos», que, redactado por Pedro Cifuentes, ha recibido distinciones como el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo 2010 y el Premio Materiales Didácticos Comunitat Valenciana 2011 (Cifuentes, 2018), y el blog «Otra Educación», de Rosa María Torres, en el que esta reconocida autora reflexiona sobre la educación ciudadana, la política y el aprendizaje (Torres, 2018). Además, podemos encontrar multitud de blogs de colegios e institutos en los que docentes y discentes comparten sus experiencias con el mundo. De Haro (2009) relata múltiples experiencias con alumnos de ESO y Bachillerato.

Wikis

Otro recurso que tener en cuenta para la innovación pedagógica son las wikis. Esta herramienta, tan antigua casi como la propia red, permite la cocreación del conocimiento por parte de los propios usuarios, y pasa muchas veces desapercibida a pesar de todas sus potencialidades. Entre ellas, destaca la posibilidad de crear contenidos en grupo de forma colaborativa, realizar trabajos cooperativos a distancia, promover la comunicación entre el alumnado y desarrollar habilidades sociales básicas para la cooperación (López, 2010).

Quizá las características más llamativas de las wikis es que permiten desarrollar un trabajo realmente colaborativo en un formato que nunca tiene un final, es decir, el contenido está siempre en constante revisión y

movimiento (Martín, 2009), lo cual constituye el origen de sus principales ventajas y limitaciones. Este mismo autor recuerda los problemas que Wikipedia ha tenido a la hora de consolidarse como un recurso fiable, debido fundamentalmente a su diseño de colaboración democrática: los propios usuarios votaban la aceptación o no de las modificaciones, por lo que, en ocasiones, se incorporaron errores notables.

En la web *Propuestas TIC para el área de Lengua* se puede encontrar una gran colección de wikis desarrolladas por alumnos de todas las edades en las que juntos construyen el conocimiento propio del área que están trabajando (Larequi y Rubio, 2018). Entre ellas, destacan la wiki «Littera», del profesor Antonio Solano (IES «Bovalar», Castellón) que recoge multitud de recursos y experiencias educativas (Solano, 2018), o la wiki «Manzanas rojas», en la que varios centros escolares de Cataluña y el País Vasco exponen propuestas de lectura a partir de la experiencia del alumnado sobre la obra de Luis Matilla («Manzanas Rojas», 2018).

Redes sociales

Las redes sociales han revolucionado las comunicaciones e interacciones interpersonales al admitir un uso grupal e individual de las aplicaciones. Al mismo tiempo, admiten contenido multimedia, como el envío de documentos, imágenes, fotos, audios, etc., así como el diseño de un perfil público con el que sentirnos representados ante los demás (Martín, 2009), y permiten recoger el *feedback* de los seguidores gracias a encuestas o debates abiertos, lo que hace más llamativo su uso por parte de los adolescentes.

En cuanto a la creación de grupos con intereses compartidos, cabe destacar que las redes se construyen en torno a centros de interés, lo que facilita la comunicación entre personas con motivaciones afines. Twitter, Instagram o Facebook (Adams, 2018; Gómez *et al*., 2012; Valencia y Trejo, 2016) son claros ejemplos de cómo los adolescentes construyen sus identidades de acuerdo con los modelos seguidos en la red, por lo que las posibilidades de aprendizaje se multiplican exponencialmente con el uso que les dan.

Existen también iniciativas como la del fonoaudiólogo Franklin Susanibar (Fgo. Franklin Susanibar, en Facebook, y @SusanibarFrank, en Twitter), que aprovechan los recursos de Facebook y Twitter para generar debate en torno a temas concretos de interés gracias a las encuestas: una vez a la semana,

expone una cuestión y da dos opciones, los usuarios tienen que votar la opción que les parece correcta y, si quieren, justificar su respuesta en los comentarios. Gracias a eso, interaccionan entre sí personas que, en un principio, no conformarían por sí mismas comunidades de aprendizaje: padres, pacientes, estudiantes, profesionales de distintos campos, etc. Al final de la semana, él mismo ofrece la explicación para determinar la respuesta correcta y la incorrecta. Cabe destacar el éxito de la metodología, con la que ha obtenido más de 1000 respuestas en las últimas encuestas realizadas.

Por lo que hace al uso de las redes sociales como forma de enseñanza-aprendizaje, las investigaciones están proliferando en los últimos años, sobre todo en contextos de educación superior y a distancia, con resultados para todos los gustos. Algunas investigaciones recientes sobre su uso como recurso pedagógico en contextos universitarios son la de Cavalcante *et al.* (2017), la de Fernández-Ferrer y Cano (2016), la Tur *et al.* (2017) y la de Santoveña (2017), los cuales centran sus investigaciones específicamente en el uso de Twitter.

Canales: YouTube, iVoox, Twitch, etc.

La revolución pedagógica llega de la mano de los canales en línea que permiten crear y compartir contenidos de todo tipo a través de canales que funcionan igual que la televisión. En red se puede encontrar, en todo tipo de formatos, personas que explican cualquier duda: desde aprender a coser o remedios caseros hasta conseguir que alguien te guíe para pasar esa pantalla del videojuego que te tiene desesperado. Puedes caminar junto a alguien por Japón o aprender el baile del verano, las opciones son innumerables. Probablemente, los canales de YouTube son los más conocidos; personajes como El Rubius o cantantes como Ed Sheran consiguieron popularidad gracias a sus canales de esta red social o microblog, que les lanzaron a la fama. En el ámbito educativo, son muchos los docentes que se han atrevido a lanzar sus explicaciones a través de la red; por ejemplo, el Canal de Historia de Ana Uribe, La Eduteca de Óscar Alonso o el de Alba Jiménez, que ofrece cursos generales para el profesorado.

Otro recurso en auge son las podcast. Parecido a los programas de radio, estas notas de voz permiten trasmitir conocimientos a todo el mundo de forma fácil, rápida y en un formato móvil. Existen muchas plataformas que

permiten colgar este tipo de archivos, aunque la plataforma iVoox está gozando de una gran popularidad en los últimos años. Funciona como un quiosco virtual y ofrece todo tipo de contenidos en formato radio, podcast, mp3, etc. Al igual que en YouTube, se pueden encontrar cursos de cualquier contenido, escuchar música o audiolibros, etc.

También en los últimos años está ganando muchos seguidores la plataforma Twitch, de emisión de vídeos en directo. Funciona igual que YouTube, pero la emisión de los vídeos es en tiempo real, lo que permite a tus seguidores «estar» contigo al mismo tiempo y comunicarte con ellos a través del chat, o bien que puedan visualizarlo *a posteriori*. A pesar de que su fecha de lanzamiento fue en 2011, su popularidad está creciendo ahora, por lo que no existen investigaciones sobre su aplicación didáctica, que será muy parecida a la de YouTube, con la ventaja del directo.

Realidad virtual, pensamiento computacional, simuladores y visitas interactivas

La realidad virtual se está abriendo paso muy rápidamente, a pesar de que los elementos tecnológicos necesarios todavía son, económicamente hablando, muy costosos. Sin embargo, existen muchas plataformas 3D que permiten experimentar vivencias de realidad virtual a bajo coste, como son los videojuegos o las visitas interactivas.

El pensamiento computacional, por su parte, trata de estructurar el pensamiento humano y, por ende, su forma de pensar a través de la resolución de problemas y el diseño de sistemas haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática (Wing, 2006).

Quizá sea en el ámbito empresarial donde existen mayores experiencias con simuladores virtuales, ya que permiten a los trabajadores o estudiantes trasladarse a la situación y tomar decisiones, facilitando el proceso de asimilación de los contenidos y practicar antes de enfrentarse a la realidad de sus trabajos. En este sentido, destacan las experiencias narradas en Trujillo *et al*. (2018), donde se describe cómo los trabajadores del ámbito empresarial y económico afrontan distintas posibles situaciones reales a través de simuladores. También en el ámbito empresarial destaca el uso de los ecosistemas de aprendizaje, que tratan de interrelacionar a los empleados para

poder resolver dudas y gestionar el conocimiento de forma más eficaz (García-Peñalvo, 2016)

Clases particulares interactivas, aula invertida y gestores de contenido

A todo lo anterior, y a las ya conocidas comunidades de aprendizaje, que funcionan a través de centros de interés y con herramientas básicas como los foros y los chats (Martín, 2009), actualmente se les están uniendo páginas web que ofrecen clases particulares interactivas o en línea al momento (o en el momento en que uno elija). Los MOOC pueden incluirse en este tipo de enseñanza, que en este caso se trata de una forma en línea y masiva, que llega a un gran número de alumnos con muy poco esfuerzo. Otro ejemplo, esta vez más individualizado, es el portal en línea Classgap (<https://www.classgap.com/es>), donde se puede contratar a un profesor en más de 90 países para recibir clases sobre la temática que uno elija. La ventaja de poder elegir horarios y días flexibiliza mucho el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilita el seguimiento de las clases.

La *flipped classroom*, o aula invertida, trata de aprovechar todas las ventajas de la clase presencial y de la clase a distancia para mejorar los rendimientos del alumnado. Gracias a las TIC y al compromiso de los estudiantes, los contenidos pueden ser trabajados antes de llegar a la clase presencial y, una vez allí, se aprovecha el tiempo para la resolución de dudas y la consolidación de los aprendizajes a través de la práctica. En la investigación llevada a cabo por Otero-Saborido *et al*. (2018), se concluyó que esta metodología ofrece una herramienta confiable para el desarrollo de procesos reflexivos entre los estudiantes.

Para finalizar, cabe destacar el auge actual de la página Wolframe Alpha, cuya tecnología permite a este gestor de contenidos dar respuesta a prácticamente todas las preguntas que le formulemos sin necesidad de enlazar unas páginas con otras, como ocurre con los buscadores tradicionales. Aunque no puede constituir un tipo de pedagogía educativa en sí misma, la integración de su uso en la metodología educativa puede ser muy útil para los estudiantes.

Conclusiones

Como se ha podido comprobar a lo largo del capítulo, la conclusión más obvia que se puede extraer es que, hoy por hoy, la red es el espacio de participación y de aprendizaje por excelencia. Se puede aprender de muchas maneras, pero Internet ha permitido traspasar todas las barreras comunicacionales y, con ello, se han superado todos los procesos de socialización y aprendizaje, lo que lo ha convertido en un espacio multidimensional en el que se comparten todos los conocimientos.

Las diferentes herramientas, recursos y pedagogías digitales que se están desarrollando e implementando en los últimos años están permitiendo reformular los procesos de enseñanza-aprendizaje y los roles docentes y discentes. La tendencia hacia modelos de cocreación y colaboración permite desplazar la acción docente a cualquier espacio, cosa que puede contribuir a la construcción del conocimiento social en ámbitos muy diversos.

Además, como indica Cabero (2015), se debe dejar de lado la atención por los aspectos técnicos para centrarse en conseguir unos procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad que permitan a los estudiantes aprender a aprender en el contexto social actual. Por esta razón, el proyecto CoReN se ha interesado en elaborar una cartografía de pedagogías digitales de innovación que incluya las directrices básicas para su implementación en el contexto universitario, específicamente en la UNED. Este ambicioso proyecto, que se sustenta en los cuatro pilares principales de la enseñanza en red: comunicación, interacción, innovación y adquisición de conocimiento, tiene como objetivo final contribuir al avance significativo de las pedagogías digitales. En los capítulos posteriores se analizarán y detallarán experiencias que tratan de arrojar luz sobre este aspecto, que se ha convertido en fundamental.

Referencias bibliográficas

Adams, B.; Raes, A.; Montrieux, H.; Schellens, T. (2018). «Pedagogical tweeting» in higher education: boon or bane?». *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15: 19.

Area, M. (2005). «Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación». *Relieve*, 11(1): 3-25. Recuperado de: <https://goo.gl/wB8EZF>.

— (2008). «La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales». *Investigación en la escuela*, 5-17. Recuperado de: <https://goo.gl/Vx9eXq>.

— (2010). «El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos». *Revista de Educación*: 352: 77-97. Recuperado de: <https://goo.gl/KZYTRs>.

Area, M.; Alonso, C.; Correa, J. M.; Moral, M. E, Pablos, J.; Paredes, J. et al. (2014). «Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen». *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13: 11-34. Recuperado de: <https://goo.gl/t1PqYH>.

Cabero, J. (2015). «Reflexiones educativas sobre las TIC». *Revista CEF*, 1: 19-27. Recuperado de: <https://goo.gl/pTtr4m>.

Cavalcante, M. T; Riberas, G.; Rosa, G. (2016). «Fostering innovation in social work and social education degrees: multilingual environment and tools for social change». *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13: 31.

Cifuentes, P. (2018). «Pizarra con garabatos» (blog de Internet). Recuperado de: <http://pizarracongarabatos.blogspot.com>.

Davis, N.; Preston, C.; Sahin, I. (2009). «ICT teacher training: Evidence for multilevel evaluation from a national initiative». *British Journal of Educational Technology*, 40(1): 135-148. Recuperado de: <https://goo.gl/6XB95p>.

De Haros, J. J. (2009). «Algunas experiencias de innovación educativa». *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 71-92. Recuperado de: <https://goo.gl/qbEfy3>.

De Pablos, J.; Colás, P.; González, T. (2010). «Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas». *Revista de educación*, 352: 23-51. Recuperado de: <https://goo.gl/4MvSoL>.

Educación 3.0. (2018). «65 blogs imprescindibles de docentes» (página web). Recuperado de: <https://goo.gl/odUzz7>.

Larequi, E.; Rubio, G. (2018). «Ejemplos de wikis educativos». *Propuestas TIC para el área de Lengua* (página web). Recuperado de: <https://goo.gl/CLJYJD>.

Ertmer, P. (2005). «Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration?». *Educational Development Research and Development*, 53: 25-39. Recuperado de: <https://goo.gl/r13KkV>.

Fernández, M. D.; Álvarez, Q. (2009). «Un estudio de caso sobre un proyecto de Innovación con TIC en un centro educativo De Galicia: ¿acción o reflexión? Bordón». *Revista de Pedagogía*, vol. 61(1): 95-108. Recuperado de: <https://goo.gl/14C1dS>.

Fernández-Ferrer, M y Cano, E. (2016). «The influence of the internet for pedagogical innovation: using twitter to promote online collaborative learning». *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13:22.

Fidalgo, Á.; Sein-Echaluce, M.ª L.; Lerís, D.; García-Peñalvo, F. J. (2013). «Sistema de Gestión de Conocimiento para la aplicación de experiencias de innovación educativa en la formación». En: Fidalgo Blanco, Á.; Sein-Echaluce Lacleta, M.ª L. (eds.). (pp. 750-755). *Actas del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad* (CINAIC). Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10366/122586>.

García-Peñalvo, F. J. (2016). «En clave de innovación educativa. Construyendo el nuevo ecosistema de aprendizaje». I *Congreso Internacional de Tendencias en Innovación Educativa (CITIE)*. Perú. Recuperado de: <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/689>.

García-Peñalvo, F. J.; Fidalgo-Blanco, Á.; Sein-Echaluce, M. L. (2015). *Tendencias en Innovación Educativa*. III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad - CINAIC. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/126559>.

Gómez, M.; Roses, S.; Farias, P. (2012). *The Academic Use of Social Networks among University Students*. [El uso académico de las redes sociales en universitarios]. Comunicar, 38: 131-138.

López, J. C. (2010). «Uso Educativo de los Wikis». *Eduteka*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/articulos/WikisEducacion>.

«Manzanas rojas». (2018). Recuperado de: <http://manzanasrojas.wikispaces.com>.

Martín, O. (2009). «Educar en comunidad: promesas y realidades de la Web 2.0 para la innovación pedagógica». En: Carneiro, R.; Toscano, J. C.; Díaz, T. (coords.). (pp. 79-95). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OIE y Fundación Santillana. Recuperado de: <https://goo.gl/YHBpNY>.

Nachmias, R.; Mioduser, D.; Cohen, A.; Tubin, D.; Forkosh-Baruch, A. (2004). «Factors Involved in the Implementation of Pedagogical Innovations Using Technology». *Education and Information Technologies*, 9(3): 291-308. Recuperado de: <https://goo.gl/2wGjhc>.

Otero-Saborido, F.; Sánchez-Oliver, A. J.; Grimaldi-Puyana, M.; Álvarez-García, J. (2018). «Flipped learning and formative evaluation in higher education». *Education + Training*, vol. 60(5): 421-430.

Pérez, R.; Mercado, P.; Martínez, M.; Mena, E.; Partida, J. Á. (2018). «La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa». *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8: 847-870.

Rayón, L.; Rodríguez, J. (2006). «La necesaria "voz" del docente para la integración curricular de las TIC». *Organización y Gestión Educativa*, 4: 23-25. Recuperado de: <https://goo.gl/ts2Ljy>.

Ringstaff, C.; Kelley, L. (2002). «The Learning Return On Our Educational Technology Investment». *A Review of Findings from Research*. San Francisco: WestEd RTEC. Recuperado de: <https://goo.gl/dRkczg>.

Rosales, C. (2013). «Análisis de experiencias de innovación educativa». *Enseñanza & Teaching*, 31(2): 45-68. España: Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://goo.gl/UiAGRB>.

Salinas, J. (2004). «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. UOC. vol. 1(1). Recuperado de: <https://goo.gl/rUpsCg>.

— (coord.) (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. España: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de: <https://goo.gl/ttkrJP>.

Sancho, J. M.; Ornellas, A.; Sánchez, J. A.; Alonso, C.; Bosco, A. (2008). «La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa». *Praxis educativa*, 12: 10-22. Recuperado de: <https://goo.gl/R1P9K2>.

Santoveña, S. (2017). «Twitter como espacio de difusión de información audiovisual en másteres universitarios». En: Sierra, J.; Liberal, S. (coords.). *Uso y aplicación de las redes sociales en el mundo audiovisual y publicitario* (pp. 145-154). España: McGraw-Hill.

Solano, A. (2018). «Littera» (wiki). Recuperado de: <*http://littera.wikispaces.com*>.

Tondeur, J.; Valcke, M.; Van Braak, J. (2008). «A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: teacher and school characteristics». *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6): 494-506. Recuperado de: <https://goo.gl/GSbaVE>.

Torres, R. M. (2018). «Otra educación» (blog). Recuperado de: <http://otra-educacion.blogspot.com>.

Trujillo, L. M.; Martínez, R. M.; Espitia, H.; Rojas, J. C.; Vargas, Y. R.; Castro G. A. (2018). *Experiencias de Innovación educativa*. Bogotá: Politécnico Grancolombiano. Recuperado de: <https://goo.gl/tXRfEQ>.

Tur, G.; Marín-Juarros, V.; Carpenter, J. (2017). «Using Twitter in Higher Education in Spain and the USA». [«Uso de Twitter en Educación Superior en España y Estados Unidos»]. *Comunicar*, 51: 19-28.

Valencia, A.; Trejo, M. C. (2016). «Gestión de redes académicas y de investigación: desafíos para las instituciones de educación superior en México». *Revista Internacional de Tecnología Educativa en Educación Superior*, 13: 7.

Venezky, R.; Davis, C. (2001) *Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World*. OECD/CERI. Recuperado de: <https://goo.gl/Lk27hx>.

Wing. J. M. (2006). «Computational Thinking. It represents a universally applicable attitude and skill set everyone, not just computer scientists, would be eager to learn and use». *Communications of the ACM*, 49: 3. Recuperado de: <https://goo.gl/PaXwD9>.

3. La comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de clases virtuales y presenciales

Valeria Levratto y Daniel Aparicio González

Prólogo

Alicia tiene 47 años y lleva quince ejerciendo como profesora en una universidad pública de Castilla y León. Sus clases han sido presenciales y se han caracterizado por una metodología de enseñanza participativa, por una comunicación horizontal donde las dinámicas creadas y las preguntas generadas han podido estimular el aprendizaje activo en sus estudiantes. El próximo curso académico le han asignado su asignatura de siempre, Comunicación Audiovisual y Educación, pero a distancia. Ya no habrá un aula física, conversaciones de pasillos, estudiantes distraídos a los que llamar la atención desde su tarima, y tampoco habrá dinámicas de grupo con interacción directa. O esto es lo que ella siente: mañana es su primer día de clase y tendrá que enfrentarse al ojo de la webcam que la observará durante sus presentaciones. Está muy preocupada ante su nuevo escenario docente: ¿qué comentarán los estudiantes?, ¿cómo sabrá si la están escuchando?, ¿cómo podrá evaluar aquella parte de comunicación no verbal, de escucha activa, que siempre ha tenido en cuenta?

Pablo tiene 38 años y, desde que terminó su doctorado hace cuatro años, trabaja en una universidad privada de la Comunidad de Madrid impartiendo clases a distancia. Sus alumnos le han valorado siempre positivamente: ha sabido traspasar las barreras de la pantalla hasta tal punto que la plataforma donde ejerce como profesor ya es un lugar de aprendizaje auténtico y de

participación. Cuando faltan veinte minutos para que empiece su clase, se pone una camisa, se peina, se prepara un café y se sienta en su estudio listo para dialogar con sus estudiantes. Ya conoce los trucos para capturar su atención. Ya sabe cómo controlar a los que se han pasado a otra página a comprobar sus actualizaciones de Instagram. Los exámenes suelen ir my bien, sus estudiantes sacan muy buenas notas: está muy satisfecho. Para el nuevo curso le han ampliado el contrato y tendrá que dar algunos créditos más en modalidad presencial. Tendrá que realizar sus presentaciones compartiendo espacios con sus estudiantes. Ya no habrá aquella comunicación de doble canal capaz de fluir entre el chat del aula, los estudiantes y sus dinámicas. Ya no habrá la puntualidad típica de sus clases, donde nunca nadie se ha quedado bloqueado en los atascos. Ya no habrá la heterogeneidad tan amplia de sus estudiantes conectados desde diferentes puntos de la península o incluso de América Latina. ¿Cómo capturará la atención en un aula con decenas de estudiantes? ¿Logrará terminar sus discursos? ¿Cómo organizará la comunicación?

Introducción

Vivimos en la era del cambio, de lo ligero, de lo líquido (Lypovetsky, 2016; Bauman, 2000), en unas sociedades que buscan nuevas formas de organización que sepan ser más flexibles, horizontales y eficientes que nunca, y donde la educación, uno de los pilares de las primeras democracias, vive su correspondiente transformación. Teniendo en cuenta todos los cambios (*ibid*), aún es pronto para sentenciar como «buena o mala» esta renovación, aunque «apocalípticos» e «integrados» ya se pronuncian al respecto, los primeros haciendo una llamada hacia todo lo que se ha perdido en pos de lo digital y, los segundos, exaltando sus virtudes y privilegios (tecnoutopía).

Lo que es cierto es que cambia la sociedad, las tecnologías de la información y de la comunicación irrumpen en la cotidianidad y el sistema educativo universitario conjuga dinámicas propias del siglo pasado con los escenarios digitales, y así experimenta metodologías y corrientes psicológicas de la pedagogía del siglo XIX (conductismo, cognitivismo, *learning by doing*, aprendizaje significativo), junto a las que surgen con la integración de los elementos digitales en el espacio del conocimiento (conectivismo,

gamificación*, flipped classroom…*). Las instituciones de educación superior se flexibilizan e innovan para una sociedad que exige cambio e innovación (Barranquero, 2014). Como ha sido siempre.

Para ello, los actuales proyectos de innovación docente, como máximo referente de la vanguardia y el I+D educativo, deben transformar sus referentes y crear experiencias novedosas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, utilizando las TIC y poniendo el énfasis en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores y en los sistemas de comunicación (Salinas, 2004).

En este sentido, es importante tener en cuenta que la verdadera innovación docente no debe entenderse como una cuestión meramente metodológica o tecnológica, sino que esta debe representar, sin despreciar el aprendizaje heredado, un desafío a la tradición pedagógica. Un planteamiento de nuevos horizontes que parta de nuevas premisas epistemológicas desde las que redefinir la labor docente, el compromiso institucional, la enseñanza, el aprendizaje y la propia construcción del conocimiento (Santos Guerra, 2010).

La UNED, en sintonía con lo comentado, promueve proyectos en este intento de generar espacios de enseñanza innovadores y ofrecer a los profesores ideas y estímulos para el cambio necesario en la sociedad red.

En este capítulo se desarrolla el objetivo del proyecto de innovación docente «Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y Nuevas Narrativas» (CoReN) de la UNED, vinculado principalmente a los procesos de comunicación. Se focaliza principalmente en «desarrollar prácticas comunicacionales, educativas y de interacción –a través de diferentes espacios digitales- que constituyan un medio eficaz de construcción activa del conocimiento».

Partiendo de los doce criterios que han elaborado Ortega *et al*. (2007) para contribuir a la evaluación de los procesos de innovación, en este proyecto se ha atendido, de forma específica, a dos de ellos: «los procesos de sistematización, investigación y comunicación de la experiencia» y la acción «planificada y sistemática que involucre procesos de evaluación y reflexión crítica acerca de la práctica» (p. 7). Concretamente, ambos ítems se encaran desde la metodología del grupo de discusión con estudiantes.

A lo largo del capítulo, se aborda el tema de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva educomunicativa, prestando especial atención a este aspecto en un momento clave en el que conviven, en

un escenario complejo e incluso confuso, las modalidades de aprendizaje presencial y virtual. A través de una revisión bibliográfica se analizan algunos de los conceptos clave del proceso comunicacional en las aulas y se destaca su importancia según modalidades, como base de modelos pedagógicos más o menos capaces de propiciar la concienciación en los estudiantes sobre el propio acto comunicativo (una cuestión crucial para impulsar el pensamiento crítico). Por otro lado, se tienen en cuenta los datos empíricos generados por los grupos de discusión desarrollados hasta ahora en el grupo CoReN (para nuestro objetivo específico). Estos han incluido a diversos grupos de estudio de universidades que atienden a las dos modalidades de enseñanza: la presencial y la virtual. De ellos han surgido algunos ítems sobre los que indagar: la «masificación» de las aulas, como factor a menudo determinante de la línea educativa que seguir; la «distracción» en las clases, donde lo tecnológico es a veces aliado y a veces enemigo de la concentración, y la «interacción» de todos los actores del proceso educativo, con especial énfasis en la comunicación profesor-alumno y alumno-alumno dentro y fuera de los espacios educativos «formales».

Consecuentemente, se analizará la comunicación en los diferentes escenarios, no tanto para evidenciar virtudes y defectos de cada uno de ellos, sino más bien para entender, desde una perspectiva micro, qué elementos involucrados en el proceso contribuyen a una metodología de enseñanza eficaz.

La comunicación: una base de la pedagogía

Todo acto humano es una forma de comunicación. Por lo tanto, cada experiencia educativa −en cuanto acción con un propósito especifico− conlleva una práctica comunicacional implícita que ha de considerarse en la metodología de enseñanza y en las propuestas didácticas.

Durante décadas, los procesos comunicativos no se han tenido en cuenta a la hora de diseñar prácticas pedagógicas. Sin embargo, años de estudios e investigaciones sobre estas dos disciplinas −comunicación y educación− han evidenciado la relación intrínseca entre ambas: ya no se puede pensar en un modelo dicotómico, sino en un nuevo campo del conocimiento centrado «en las dinámicas comunicativas que subyacen en la relación pedagógica, en la

interacción de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera de la institución escolar» (Valderrama, 2010: 2). Es un nuevo planteamiento que intenta superar el conductismo puro, una práctica educativa que ponía el foco en el maestro (emisor) o en los resultados. La comunicación en la educación pretendería conectar científica, funcional y profesionalmente la educación, la tecnología y la comunicación (*ibid*).

El legado de los maestros de la pedagogía de América Latina (Prieto, Freire, Kaplún) desautoriza los modelos pedagógicos verticales y endógenos e invita a crear dinámicas en las que los estudiantes se ubiquen en el centro del proceso educativo, donde puedan desarrollar una auténtica pasión por la comunicación, donde se legitimen las emociones y donde se fomente la autorrealización, la creatividad y el trabajo en grupo. La comunicación tradicional en el aula no puede desvincularse del propio proceso educativo; de ahí que bautizaran sus postulados con el nombre de *educomunicación*.

Según la propuesta realizada por el Núcleo de Comunicación y Educación de la Universidad de Sao Paulo (Brasil), coordinado por Ismar Oliveira Soares, el profesional de la educomunicación debe centrar su práctica educativa en la calidad de las relaciones comunicacionales y convertirse en un «gestor de la comunicación».

Ahora bien, la irrupción de los medios digitales en la actualidad implica la necesidad de incluirlos en las competencias del educomunicador, no tanto desde una perspectiva meramente tecnologista como desde una mirada semiótica-simbólica y fisiológica: los medios como representación del poder, los medios capaces de transformar las conexiones neuronales y el laberinto inconsciente emocional (Ferrés, 2014). Si bien es cierto que se tiende a incluir estas competencias en el área exclusiva de los medios de comunicación/información (lo que viene llamándose *media literacy*, el campo de estudio que trata la educación en los medios de comunicación), es importante aclarar que la intervención consciente comunicacional debería ser un precepto para todo tipo de docente y tendría que incluirse en la praxis de cualquier disciplina.

Las alfabetizaciones y los conocimientos de la actualidad están profundamente marcados por prácticas relacionadas con los más diversos modos de comunicación, con diferentes formas de percepción y de transformación de acciones. Sobre la capacidad transformadora de los medios, Alfaro Moreno (2010: 24) comenta:

> Son fundamentales no solo porque desde ellos se conoce la realidad y el mundo, sino porque al interactuar con diversos medios y géneros, los sujetos activan su capacidad de entender y redefinen los modos de comunicarse, de configurar sus estéticas y de organizar los sentidos más valóricos. Se producen encuentros y desencuentros con la propia identidad y la de otros.

En consecuencia, para el docente es obligado contar con la «mediación tecnológica en los procesos educativos» y saber encontrar los recursos necesarios para el ejercicio interactivo de la comunicación con todos los actores involucrados, sin dejar de prestar atención a la fuerza y el poder que tienen los medios como creadores y mediadores culturales.

En esta línea, son diferentes las prácticas y acciones de alfabetización mediática que se están llevando a cabo a escala mundial con unos escenarios pedagógicos que incluyen, como venimos comentando, la educación, la comunicación y los medios de comunicación (digital). La Comisión Europea (2016) ha elaborado un mapa de los diferentes proyectos de *media literacy* existentes en Europa, que incluyen diferentes organismos e instituciones, en su anhelo por potenciar entre los estudiantes la creatividad a la hora de generar contenido mediático y de impulsar el pensamiento crítico y el uso inteligente de los medios.

La comunicación en las aulas presenciales y virtuales

Si retomamos el tema de la comunicación en educación, en el sentido de las dinámicas que subyacen en las interacciones de la comunidad de enseñanza y aprendizaje, tenemos que incidir en algunas diferencias propias de los nuevos escenarios educativos. Los elementos y principios de la comunicación varían mucho si el acto pedagógico se lleva a cabo en un entorno virtual o si se realiza en un aula presencial tradicional.

El tradicional espacio de sillas, pizarras y tarimas se transforma en un no-lugar donde el profesor –o, mejor dicho, una imagen de este− aparece delante de una webcam, con decenas de estudiantes conectados a la vez. Estos últimos, con o sin webcam, se dan a conocer e interactúan con la comunidad

a través de la comunicación oral, cuando comentan con el micrófono, o a través de la comunicación escrita, cuando escriben en el chat disponible en el aula virtual. A ello se le suma la comunicación visual si se activa la cámara. El flujo comunicativo, pues, se mueve entre dichos espacios en un constante movimientos de ideas, conexiones, argumentaciones y preguntas que enlazan un sitio con el otro.

Contexto, código y canal son elementos clásicos y fundamentales de la comunicación, que se renuevan y que constituyen el germen de la transformación digital: la interactividad entre los actores involucrados en el proceso y los recursos propios de la web 3.0 (o, en muchos casos aún, 2.0) es rápida e inmediata, y la convergencia de medios se materializa en las pantallas de todos los sujetos con actividades específicas multimedia e hipertextuales: trabajo con vídeo, gráficos interactivos, acceso a bases de datos, pizarras virtuales, foros, etc. El docente, por lo tanto, asume nuevas responsabilidades más allá de la explicación de los contenidos, ya que necesita gestionar un espacio de encuentro, debates y preguntas, además de preparar actividades para que se realicen en línea, actualizar el tablón de anuncios para que se difumine la soledad que a menudo los estudiantes que estudian a distancia llegan a experimentar, a fin de que los encuentros sean lo más «reales» y placenteros posible.

En esta metodología de enseñanza a distancia no siempre existe la comunicación sincrónica propia de la clase en directo, dado que algunos centros e instituciones optan por subir todo el contenido de la asignatura a la plataforma (el campus virtual) y ofrecer un profesor-tutor que resuelva las dudas de los estudiantes a través del foro o el correo electrónico.

En ambos casos, tanto si se cuenta con sesiones en directo como si el contenido de la asignatura esté organizado en el espacio virtual «en diferido», los estudiantes experimentan cierta flexibilidad respecto a la enseñanza tradicional. La principal es el control total del tiempo de aprendizaje y de la realización de los ejercicios y actividades, ya que todo el material está disponible en la página web las 24 horas del día y el estudiante puede organizar la ejecución de las tareas como mejor le convenga, siempre ajustándose al calendario de entregas prefijado por el profesor/tutor. El tiempo, además, ha de tenerse en cuenta desde la perspectiva logística. Las distancias y recorridos hacia el campus físico universitario se desvanecen y

los estudiantes pueden recibir y vivir su formación desde su domicilio o lugar de trabajo.

Para que todo lo descrito sea posible, es importante que cada persona conectada cuente con una excelente conexión a la red, a fin de que no haya interferencias, ruidos comunicacionales y altos tiempos de espera para la descarga de material, factores todos ellos que suelen ser los que más desalientan a los estudiantes (y que en algunos casos son motivo de abandono). En contextos como el español, hace algunos años que no cabe considerar la brecha digital como un problema generalizado. En el año 2017 el 84,6 % de la población de 16 a 74 años utilizaba Internet, cuatro puntos más que en 2016, según informaba el Instituto Nacional de Estadística (INE). Con todo, este dato aún queda lejos de países como Luxemburgo o Dinamarca, donde el acceso a la red es de 97,5 % y de 96,8 %, respectivamente, según el Internet World Stats (internetworldstats.com), unos niveles que ayudan a que los ciudadanos cuenten con las mismas oportunidades educativas.

Con respecto al acceso al material didáctico, cabe señalar que algo que ha contribuido a una mejora de los cursos a distancia y al acceso a la información por parte de todos los estudiantes han sido los recursos educativos abiertos o REA (*open educational resources*, OER), documentos o material interactivo y multimedia, cuyos objetivos principales son la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la investigación. Su principal característica es la de estar «plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin la necesidad de pagar regalías o derechos de licencia» (UNESCO, 2013).

El componente tecnológico es, por lo tanto, una de las dimensiones fundamentales, (entre otras, como la didáctica, la cultural, la social y la organizativa, cuya interrelación es fundamental para el buen existo del programa) que se han de tener en cuenta a la hora de diseñar un proyecto educativo en formato de e-learning. Además de la tecnología y de la conexión o el acceso a la red y a los contenidos, ya comentados, ha de considerarse otro factor fundamental: la plataforma que se utiliza −el campus virtual− para la acción formativa.

Existen diferentes plataformas que se han diseñado, de forma específica, para llevar a cabo proyectos de e-learning. En ellas es muy importante que la navegación para los estudiantes y los tutores sea sencilla e intuitiva, que la

interactividad sea factible para permitir a los alumnos una mayor interacción con el objeto de aprendizaje, y que la actualización de la página, es decir, el hecho de poder añadir cada día el contenido oportuno, pueda realizarse a menudo de cara a mantener la conexión con los recursos disponibles para el camino formativo

Estos factores determinan la calidad de las dinámicas educativas. Por ejemplo, si se dispone de videoconferencia y de chat, será posible una comunicación sincrónica con los estudiantes, y si existe una pizarra digital, será factible interactuar con los estudiantes a través de este espacio. Además, una buena interfaz de la plataforma contribuirá al aprendizaje, ya que la posibilidad de ubicar el contenido de forma rápida por parte de los estudiantes, el hecho de cargar vídeos en el aula virtual de forma inmediata y de compartir imágenes sin problemas de formato no son meros formalismos técnicos, sino elementos centrales con vistas a un flujo comunicativo continuo y sin interferencias. En este sentido, cabe destacar que aún son muchas las diferencias de los modelos de educación a distancia que se ofrecen en el plano internacional, y el panorama que se presenta a los que pretenden estudiar de forma sistémica esta modalidad de enseñanza carece de uniformidad y se conforma más bien como algo «muy heterogéneo», en función de diversos factores: los modelos político-sociales que subyacen, las cuantías presupuestarias o las necesidades educativas que tiene la población (García Aretio, 2014). Cuestiones básicas a las que hay que sumar otras derivadas pero no por ello menos trascendentes, como son la elección entre plataformas libres o comerciales, los derechos de autor en la gestión de contenidos, etc.

En cualquier caso, el e-learning ya es considerado como una enseñanza sólida y autónoma, que no nació para imitar las dinámicas de la educación tradicional presencial. De hecho, son muchos los expertos que afirman que, incluso cuando no se produce comunicación visual y contacto humano entre los agentes educativos y todo se filtra por la «fría» interacción mediante dispositivos y pantallas, el contacto creado puede llegar a ser más auténtico que el presencial (Martínez Caro, 2008). La docencia presencial facilita el diálogo, pero *diálogo* no siempre significa *comunicación*.

Si tenemos en cuenta la convergencia de medios y el modo en que los elementos de la educación a distancia se integran actualmente en la presencial, y viceversa, podemos pensar que se vienen respondiendo

afirmativamente los interrogantes que plantea el decano de la Facultad de Educación de la UNED, García Aretio, con una amplia trayectoria en enseñanza virtual y tradicional:

> ¿Dónde está hoy la frontera entre lo presencial y lo a distancia? ¿No se está diluyendo, o quizás ya esté diluida? ¿No sería mejor hablar del diferente énfasis que, según los modelos, se asigna a la relación presencial y a la soportada, por ejemplo, en entornos virtuales de aprendizaje? ¿No es más cierto que cada vez existe menor salto entre unas y otras experiencias, modelos o formulaciones? ¿No es más cierto que más que contraponer sistemas deberíamos hablar de educación, de calidad de esa educación, sea con énfasis presencial o a distancia? (Aretio, 2011)

En muchas ocasiones, el e-learning debería considerarse como algo «complementario» a una excelente educación presencial, si pensamos sobre todo en estudiantes más jóvenes que todavía necesitan encuentros presenciales con tutores/profesores que los orienten en su proceso de aprendizaje. Efectivamente, el factor de la edad de los estudiantes es una variable que tendría que considerarse de forma primordial, porque el tipo de grupo al que se dirige la propuesta educativa comporta necesidades muy diferentes.

Por lo general, hablar de educación a distancia es algo complejo, porque complejo es el acto educativo, y mucho más en una sociedad con tantos elementos y dinámicas emergentes y cambiantes, y en donde las investigaciones, dados los tiempos naturales que estas precisan, tardan en ofrecer resultados que sigan el ritmo de los avances digitales.

Algunas claves transicionales: masificación, interacción, distracción

En este preciso momento transicional, donde conviven formación presencial y en línea, proponemos ubicar el foco en tres factores clave de las dinámicas educativas: masificación, interacción y distracción. Desde la escucha activa de los propios estudiantes, pretendemos establecer cómo han derivado de la formación tradicional, donde ya marcaban buena parte de la medida de la calidad docente, a los espacios virtuales.

El discurso de los estudiantes que aportan los datos que se utilizan a continuación es fruto de dos de los grupos de discusión creados para el proyecto CoReN: ambos grupos son estudiantes que proceden de sendos másteres universitarios de Formación del Profesorado de dos universidades (una pública y la otra privada) de la Comunidad de Madrid.

Masificación

La masificación en las aulas es un hándicap con el que las instituciones educativas se han tenido que enfrentar desde siempre. Sin duda, es un factor de incidencia dispar, según los contextos: una clase de cien estudiantes es para una facultad de Ciencias Sociales en Madrid o Barcelona algo excesivo, aunque bastante común. Para la misma facultad de un país escandinavo, la cifra sería escandalosa. Sin embargo, es más que razonable para una universidad de América Latina, ya que en buena parte de este entorno se empieza a hablar de masificación a partir de 600 u 800 discentes (Sainz Balderama, 2007).

Las trabas que genera la masificación son conocidas: el docente tiene serias dificultades para impartir clases a grupos tan amplios, y con frecuencia debe limitarse a impartir clases magistrales. El estudiante, por su parte, se diluye en una audiencia masiva y ha de renunciar con resignación a cualquier intento de atención individualizada o al simple gesto de ser invocado por su nombre. A este entorno despersonalizado hay que sumarle la dificultad para el docente a la hora de mantener el silencio en clase o de gestionar debates e interacciones ágiles en los que todos se puedan involucrar.

Si se considera que la atención personalizada y la enseñanza individualizada son algunos de los ejes centrales en torno a los cuales se mueve el plan Bolonia, resulta bastante contradictorio que a día de hoy en España las universidades públicas tengan clases con más de cien matriculados. Y si de educación a distancia se habla, las cifras no solo no descienden, sino que se incrementan, y son frecuentes las aulas virtuales con más de mil alumnos inscritos.

La modalidad de enseñanza a distancia parece más capacitada para gestionar ratios elevadas de número de estudiantes por profesor, ya que el entorno virtual en los que se desarrollan las comunidades de enseñanza y

aprendizaje (foros, correo electrónico, videoconferencias, chats, etc.) permite gestionar la docencia de forma eficaz y con buenos resultados.

En este sentido, una estudiante de una clase a distancia valora de forma positiva el número elevado de estudiantes de las clases virtuales, que ve como algo necesario con vistas a una comunicación heterogénea:

> Me encantan las opiniones de mis compañeros, así los conozco más… La verdad es que en otra clase donde somos pocos es muy aburrido, porque la gente no habla… y las clases parecen casi magistrales… Yo creo que al ser e-learning es muy bueno que haya mucha gente…, es sinónimo de diversión. En las presenciales es justo al revés: cuanta menos gente, mejor, porque creo que ahí a la gente no le da tanto apuro hablar si hay pocos estudiantes en el aula y, además, así es más fácil poder hablar entre todos. En el e-learning, sin embargo, yo creo que a mí se me ha escuchado a pesar de ser más de cincuenta conectados a la vez, yo me he sentido incluida en el proceso. (E2_2)

Una compañera del mismo grupo de discusión incluso ha comentado que un número aún mayor de estudiantes habría aportado más «diversión» a la clase, si bien apunta que la participación en los debates no era siempre generalizada:

> Yo siempre he tenido la sensación de que éramos pocos… Será porque siempre participábamos los mismos… De hecho, me hubieran gustado siempre más opiniones…, es que siempre éramos los mismos en hablar… (E3_2)

Por lo argumentado en los diversos grupos de discusión, parece haber coincidencia generalizada a la hora de atribuir cierto un cierto tono caótico a la masificación en la vertiente presencial. Valga como ejemplo lo aportado por los siguientes estudiantes de un mismo grupo:

> En las clases prácticas es donde más agobiante se hacía ser tantos… (E2_3)

> En la asignatura de Gestión… tampoco se aprovechó nada… Se hicieron grupos, cada uno asumía un rol (profesor, director, etc.); decidís misión, visión y valores, pero… ¿para qué? Era entre nosotros… Parece que era un trabajo de instituto. (E3_3)

> Estaba bien planteada, pero se le vino encima tantísima gente… A mí me sirvió para saber que eso (el documento de misión, visión y valores) existe, y que lo puedo pedir,

> por ejemplo, cuando lleve a mis hijos a un centro… Pero con tanta gente, es que nos juntaban dos especialidades, éramos mil… Parecía un salón con una fiesta universitaria… (E5_3)

Un escenario «agobiante» que, como puede leerse, se atribuye más a las clases prácticas que a las puramente teórico-magistrales. No pocos estudiantes han manifestado vértigo al imaginarse un futuro en el que ellos mismos tengan que gestionar clases prácticas con alumnos de secundaria, a los que suponen todavía inmaduros para autogestionar su actitud. En este sentido, otro estudiante comenta:

> Y, sin embargo, la clase magistral, con la misma gente, no daba problemas… Y me planteo, si en la universidad, siendo adultos, da problemas… No me imagino en 3.º y 4.º de la ESO, ¿cómo organizas eso? (E6_3)

De la misma opinión son algunos de sus compañeros:

> A unos niños de 3.º de la ESO, que vienen de lo magistral, imposible… (E5_3)

> No me lo imagino, lo veo caótico… Siempre menos es más… Dinámicas con menos de 15, puedes hacer cualquier cosa, pero con 40, no. (E 2_3)

Sin embargo, los estudiantes de la formación a distancia, y más concretamente de la vertiente en línea, no se mostraron enfáticos a la hora de considerar la masificación como un hándicap, aunque, eso sí, consideraban al docente como un factor clave para el éxito: «si el profesor sabe guiar». Y aún más importante es que haya cierta sensación de *feedback* sobre las aportaciones individuales del estudiante. Así lo comenta un estudiante:

> Con respecto a la comunicación del chat, me gusta mucho cuando los profesores las leen (las aportaciones individuales) en voz alta… Yo creo que es muy importante que se lea…, y sobre todo que se conteste, porque si los profesores no nos contestan, diríamos: «¿Para qué escribir? Si, total, ni me contestan…». Yo veo el flujo del chat muy importante. (E 3_2)

Paradójicamente, lo que sí que han manifestado ver como un problema tiene que ver, precisamente, con la (falta de) masificación, y es la ausencia de

contacto humano, y así lo comentan dos alumnas:

> La verdad es que si se generan algunas conversaciones o debates…, sí que vienen bien a nivel cognitivo…, pero al final lo que más sirve es el apoyo de los compañeros…, la parte emocional, la parte anímica…, porque aquí no tienes a los compañeros en los pasillos que te recuerdan las cosas, etc. Aquí hay mucha soledad, claro, por eso el grupo de WhatsApp te ayuda mucho… (E 1_2)

> Bueno, yo creo que si hay algo bueno del e-learning es que luego puedes volver a ver la clase, el contacto con el correo electrónico a través de las preguntas, que creo que viene genial… Y, bueno, lo que más he echado de menos creo que es lo que se echa de menos en general, hoy en día con las TIC: la falta de contacto humano… A mí me parece algo tremendo y peligroso… Yo he echado de menos verte, conocer a los compañeros…, el momento del café, digamos. (E 2 _2)

Algunos, de hecho, apelan a la necesidad de «encender la cámara» para poder identificar al otro, hasta el punto de valorar positivamente que se exigiera como condición previa para los encuentros en línea: «deberíais obligarnos». Más allá de la anécdota de considerar la imagen de la cámara como un sustitutivo del contacto humano, una delicada cuestión digna de otro debate profundo, lo que sí que parecen revelar estas demandas es, una vez más, la necesidad de activar la emoción como parte del proceso educativo. Una premisa que conecta con las recomendaciones formuladas por multitud de expertos que vienen estudiando la educación desde los parámetros de la neurociencia, como Ferrés (2014), Maturana y Valera (1990), por citar solo dos referentes, anclados ambos en la educomunicación.

Emoción y contacto humano conectan plenamente con el siguiente punto, el de la interacción entre agentes educativos, tanto entre profesor y estudiante como entre distintos estudiantes.

Interacción

La falta de contacto físico, como hemos visto, es una de las cuestiones que muchos estudiantes de la formación en línea echan de menos. Sin embargo, no necesariamente significa que la emoción generada por las interacciones no tenga cabida. De hecho, una de las cuestiones que más destacan los estudiantes del grupo de e-learning conecta con el valor de sentir al

compañero como parte del propio aprendizaje. Así lo manifiesta una estudiante:

> Los que prefieren la clase magistral la prefieren para poder estructurarse…, organizarse con los apuntes, etc., en mi caso es que los apuntes ya los tengo y los puedo leer cuando quiero, pero el debate el vivo de los compañeros solo lo tengo aquí… (E 2_2)

En cualquier caso, los estudiantes de e-learning se muestran más proclives al aprendizaje que emana de la interacción, del intercambio de conocimiento con sus compañeros. En especial, parecen haber reivindicado el *aprendizaje constructivista*, surgido de los debates y del aprendizaje cooperativo, en detrimento del *aprendizaje bancario* o *cognitivo*, que asocian a la clase magistral centrada en la mera transmisión de conocimiento. Son pertinentes las palabras de las siguientes estudiantes:

> Es que ambas tienen partes buenas y negativas…, pero la verdad es que la dinámica te cambia mucho la mente…, te hace pensar… Es que ya no es solo el temario…, podemos ver los límites… El problema son los exámenes… Lo que hemos aprendido nos lo llevamos para siempre y lo del examen es un conocimiento que ponemos en un examen y ahí se queda… (E1 _2)

> Respecto a las clases magistrales…, la verdad es que hay compañeros que las prefieren, pero yo prefiero las clases participativas, porque parece que te estás yendo del tema pero si el profesor saber guiar…, se aprende mucho de los debates, de la participación de los demás… (E3_2)

De hecho, algunas reflexiones de los alumnos conectan directamente con algunas de las últimas tendencias de innovación educativa, como la *flipped classroom*. Aunque no nombran como tal este concepto de clase invertida, sí que apelan a él al destacar positivamente el hecho de leer contenidos puros antes de las clases virtuales para dedicarse en ellas a la participación, a la resolución de dudas y al intercambio de opiniones:

> El trabajo previo realizado en casa ayuda mucho para luego, en clase, aplicar todos los conocimientos y compartirlos…, y de verdad aprender todos de todos… (E 2_2)

En esta línea, la plataforma virtual también es considerada como idónea, en el sentido de que puede ser utilizada como repositorio permanente de contenidos, a los que se puede acudir en cualquier momento que se necesite. Se valora especialmente que las clases puedan ser grabadas (una posibilidad que ofrecen casi todas las aulas virtuales), a fin de poder revisarlas si hace falta:

> La clase grabada es muy práctica, incluso habría que pasar esta idea a la clase presencial… Es que saber que está grabada te relaja para poder recuperar… (E 1_2)

La participación de los estudiantes, entendida como pieza clave de las sesiones de e-learning sincrónicas en línea, se convierte, así, en el centro neurálgico de la interacción. Como hemos visto, el sentir general apunta a que esta participación grupal es enriquecedora y hasta «emotiva», aunque también hay quienes señalan algún punto débil. El principal tiene que ver con los momentos en que la participación se convierte en una suerte de ruido, con demasiadas personas interviniendo al mismo tiempo, o haciéndolo con contribuciones demasiado extensas:

> La verdad es que en tu asignatura no insististe tanto, pero en otras, donde hay que participar obligatoriamente, hace que las personas escriban mucho…, textos largos para que se vea que han escrito y luego se den la razón sobre todo…, que, vamos, puede estar bien, pero yo tengo otra idea… (E 2_2)

Esta obligación de participar lleva a algunos estudiantes a ir más allá y a preguntarse sobre la motivación real de sus intervenciones en chats, foros y demás herramientas de aprendizaje en línea:

> ¡Uf! Yo, si pienso en los foros…, la verdad es que me he agobiado. De todas formas, es que la pregunta que me hacía mucho era: ¿participo por qué se valora o por qué realmente quiero participar…? (E 1_2)

Según los casos, la interacción se ve frenada por obstáculos de naturaleza mixta, entro lo físico (la mediación del *hardware*) y lo mental, el saberse mediado o filtrado por un dispositivo específico. Lo que por un lado facilita

la interrelación a distancia, sin desplazamientos, por otro establece ciertas barreras no siempre permeables. Así lo manifiestan tres alumnas:

> A mí es verdad que no me gusta hablar con micro y webcam…, pero es que ayuda un montón… A mí me cuesta mucho acordarme de las personas solo por los nombres… La foto nos ayuda… (E 1_2)

> La verdad es que nadie está acostumbrado a hablar delante de micro y webcam… Quizá aún tenemos que acostumbrarnos… (E 2_2)

> La verdad es que hay también cosas positivas del e-learning… Lo mejor es estar en clase en pijama y con un café…, y no perder tiempo en transporte, sobre todo en ciudades tan grandes (…), pero me cuesta mucho dar el paso… Es que estar hablando al ordenador es una sensación muy rara… (E 3_2)

La participación horizontal entre estudiantes debe sumarse a otra interacción básica, que es la que se establece con el docente. En estos casos, tanto en lo presencial como en lo virtual se considera básica la cercanía, la capacidad del profesor para abrirse al estudiante y para comunicar de igual a igual. Así se expresan tres estudiantes:

> Yo destacaría con D. y con A. la cercanía… Creo que es fundamental, que cuando preguntas algo en clase o al final, que sientas que esa persona está dispuesta a ayudarte. A otros profesores parece que hasta les molesta que les preguntes… A veces interesa más eso que el que me demuestres lo mucho que sabes en tu respuesta. (E 2_3)

> Yo creo que es una mezcla… Tiene que ver con la expresión corporal, y personalmente también cuenta la forma de comunicar, el formalismo excesivo, no sé… Yo me acuerdo de una clase de D. en que llegó a bromear incluso con la posibilidad de humillar a un alumno… Fue una frase mítica, y a mí, que lo expresase así, me generó simpatía, te llama la atención, pero luego lo entiendes, además… Piensas «yo podría parecerme a él». Me pasó lo mismo con A., que en seguida empatizó conmigo, porque teníamos cosas en común… (E 1_3)

> Para mí es básico hablar un poco de ti. Cuando te abres, me parece un gesto de valentía… Y eso ya es mucho. (E 4_3)

Llama la atención que los estudiantes pongan ciertos límites a esta relación de igualdad entre docente y discentes, y en no pocos casos coinciden en que la edad debe ser un condicionante para establecer los niveles de apertura. Así opina una estudiante:

> Yo creo que sí, que sea cercano, sabiendo guardar la distancia entre ser amigo y profesor. Lo he vivido en mis prácticas… Ser cercano, pero sin intentar ir de igual a igual, para que no te tomen como el pito del sereno… (E 5_3)

Así le rebaten varios compañeros suyos:

> Pero yo creo que, en ciertos niveles, según avanzas, ese miedo se puede perder… A estas alturas (de máster) nadie se pone por encima de nadie, creo que es más fácil comunicar desde una posición de igualdad. (E 4_3)

> Sí, en un máster sí, pero en ESO o en FP, lo tienes que tener claro… De 18 a 23… Hay que tener cuidado, como si fueras un alumno más… Yo creo que eso también lo da la experiencia, el saber moverte entre esas dos líneas, la cercanía, la distancia… Se aprende con el tiempo… (E 6_3)

Más llamativo resulta comprobar que la horizontalidad en la relación profesor-estudiante se asuma aún como innovación educativa, y, de hecho, algunos estudiantes consideran que el contexto educativo actual es un periodo de transición hacia ese modelo más constructivo, más igualitario en los roles de los agentes educativos. En cualquier caso, valoran al profesor que se atreve a intentar enseñar bajo estos modelos, incluso aunque le suponga cometer errores. Así lo manifiestan varios estudiantes:

> Yo creo que en el fondo nuestra generación viene de lo vertical… Entonces, intentar cambiar a los chavales de otras dinámicas… Poco a poco, son ellos los que conseguirán cambiar las dinámicas, estamos en un periodo de transición. (E 1_3)

> Nosotros no somos los nativos… Yo, en mi carrera de estudiante, siempre fueron clases magistrales, y yo en el máster me encuentro con un choque, y lo entendí, es un tema de que estamos en transición. No resultaba coherente. (E 3_3)

> Y esa coherencia es la que te provoca ese caos… A. nos hacía hacer unas fichas muy

> estrictas, con un minutaje exacto, y dices: «¿Y por qué no lo haces tú?». No hay nada más efectivo que predicar con el ejemplo. (E 4_3)

> La persona que más lo aplicaba era él, pero, claro, ahí es donde se veían los fallos, es normal… Los demás profesores se limitaban a una cosa muy sencilla, y ahí no se falla. Es lógico que a él se le vieran las incoherencias. (E 6_3)

Distracción

«Educar en la cultura del espectáculo», parafraseando el título de un manual de Joan Ferrés (2003), implica para el docente, antes que nada, reclamar la atención, por lo general volátil, de un estudiante expuesto permanentemente a estímulos externos. Estímulos casi siempre provenientes de las múltiples pantallas con las que convive: *smartphones*, tabletas, videoconsolas, etc. Tanto en lo presencial como en lo virtual, la distracción es un factor de riesgo más para el éxito docente. Y si extramuros de la escuela las empresas han desarrollado ya auténtico magisterio en captar la mirada y la escucha de sus clientes potenciales (*economía de la atención*), también los maestros tienen que buscar estrategias que consigan focalizar la concentración de sus estudiantes.

Los estudiantes, sobre todo los de formación en línea, son conscientes de la facilidad con la que pueden desviar su atención hacia otros estímulos, como las páginas de Internet, los chats paralelos a las clases en línea, etc. Generalmente, en los grupos de discusión surgen las risas autoinculpadoras cuando se aborda este tema.

> Vaya…, ¡yo nunca abrí el periódico…! Pero es una buena idea… (ríe), no se me había ocurrido… Yo la verdad es que tengo el móvil al lado, y sí, el grupo de WhatsApp, por ejemplo, funciona muy bien para no repetir preguntas…, o de vez en cuando miraba el correo del trabajo…, pero de forma puntual… (E 2_2)

Otra compañera también ofrece su punto de vista sobre este tema tan delicado e importante en educación:

> Yo la verdad es que me distraigo fácilmente… Yo creo que en este formato de clase es fácil distraerse, sobre todo si la clase es monótona… o no te engancha… Entonces se pasaba al grupo del WhatsApp…, y entiendo que las personas que trabajan…, pues

> mira, si la clase no es productiva, pues mira, yo estoy aquí delante y aprovecho para hacer otras cosas. (E 3_2)

En cualquier caso, el factor en línea no se percibe como algo demasiado diferente a lo presencial en cuanto a distracciones se refiere:

> Quizá me ha distraído un poco el hecho de que alguien se cayera en el chat… o algún problema con la plataforma…, aunque en una clase presencial es lo mismo, si, por ejemplo, alguien llama a la puerta… (E 1_2)

Y en el aula física, paradójicamente, la pantalla del teléfono móvil se convierte para los estudiantes en una ventana aliada para escapar de lo presencial si la clase se vuelve insoportable. Así lo comentan varios estudiantes:

> En el máster, con A., al dispersarse él… te perdías, y ya llega un momento que dices… Personalmente te frustra… No es plan de desconectarte si él lo intenta, pero… (E 3_3)

> Sí, en las clases de A., en esas vorágines en las que nunca empezábamos, yo mismo empiezo a dispersarme y pillo el móvil. Y eso que soy consciente de lo que son los móviles y las redes, pero no puedo evitarlo, porque las dinámicas me obligan a ello… (E 5_3)

> Las dos horas enteras de clase se hacen largas, y es fácil distraerse… Pillas el teléfono, que te abre una ventana a otro lado… Pero con descanso en medio se lleva mejor. (E 6_3)

No debe desestimarse, en cualquier caso, que la dispersión también se vincula con la propia actitud de los estudiantes, en el sentido de que se permitan o no dichos coqueteos con el móvil mientras alguien intenta darles una clase. Igual que en la formación en línea rigen ciertas normas de etiqueta básica, en lo presencial surge la propia conciencia del estudiante para autoexigirse el respeto al docente. Así los expresan tres estudiantes:

> Me obligo a ponerme en primera fila para evitar dispersarme con el móvil… No se me ocurre mirar el móvil mientras el profesor habla, vengo de esa educación. (E 3_3)

> Me pasa igual, me parece una falta de respeto, y no puedo evitar que me moleste, incluso si lo hace un compañero mío… A veces lo he hecho, pero son casos muy extremos. (E 5_3)

> Alguna vez he pillado el móvil para evadirme de una clase, y a veces te ves hablando con el resto de la propia clase por el WhatsApp…, en vez de levantar la mano y decir: «Mira, que no nos enteramos de nada. (E 6_3)

Conclusiones

Lo extraído de los diversos grupos de discusión retrata a unos jóvenes que parecen asumir que viven un periodo transicional, un intermedio marcado por un mayor peso de la formación presencial tradicional, heredada de siglos de tradición sólida, y que apunta a un futuro donde lo virtual y a distancia será, si no lo dominante, sí una tendencia arraigada y extendida.

- En sus conclusiones, casi todos los estudiantes tendían a valorar escenarios mixtos, entre lo conocido y la innovación, entre la tradición y la vanguardia, entre lo vertical y lo horizontal:

  - Mezcla magistral/participación

    > En cuanto a las clases magistrales, sí es verdad que nos ayudan a llevar los apuntes, pero yo creo que lo ideal es una combinación entre reflexión y parte más atada al temario… La verdad es que hay que tener cuidado, porque con las clases más participativas se puede uno salir del tema…, que está bien, pero hay veces que es importante ceñirse a él… (E 2_2)

    > Comparto un poco lo que ha dicho la compañera…, pero el tema es la rapidez… En ni siquiera dos horas cuesta interiorizar el contenido y las ideas de los compañeros…, y sí, el grupo de WhatsApp sirve, porque estamos todos igual…, con mucho estudio y poco tiempo. (E 3_2)

  - Mezcla en línea-presencial
    A estas alturas la mayoría de los estudiantes entrevistados han tenido experiencias en ambos tipos de formación y se muestran conscientes de que las comportan métodos exitosos.

> Invertir ese esfuerzo mutuo confluye, y combinar las metodologías (presencial y en línea) tiene cosas ventajosas. (E 3_2)

- Mezcla innovación/tradición
  Se valora al docente que innova, que busca y aplica fórmulas diferentes, aunque fracase en el intento, al tiempo que se llama a la prudencia para no sobrecargar de innovación las sesiones formativas.

  > Yo creo que en el fondo nuestra generación viene de lo vertical… Entonces, intentar cambiar a los chavales de otras dinámicas… Poco a poco, son ellos los que conseguirán cambiar las dinámicas, estamos en un periodo de transición. (E 5_3)

  > Yo tuve oportunidad en las prácticas de hacerlo, y a veces prefieres tirar de lo que conoces, y no liarla innovando… Así que sí, hace falta tiempo para que todo esto cale. (E 1_3)

- Lo presencial, dada su naturaleza física, se asocia más fácilmente a masificación y a un cierto esfuerzo extra para docentes y discentes en cuanto a formalidad y comportamiento. Lo virtual se hermana con mayor naturalidad con la distracción, especialmente por las facilidades que brinda la pantalla y por la falta de vigilancia física.
- La figura del docente sigue siendo clave en ambas formaciones: es quien debe saber guiar, transmitir contenidos y estimular el debate con aportaciones y *feedbacks*. No obstante, se aprecia una cierta apertura a considerar la importancia del aprendizaje cooperativo en la formación en línea, y no tanto en la presencial.
- La emoción aparece entre líneas en las necesidades de los estudiantes de ambas modalidades formativas. Se asocia al contacto con los compañeros, siempre demandado, y con los propios docentes, a los que desean sentir cercanos.
- Las cámaras y las pantallas siguen siendo instrumentos ambiguos y paradójicos. Se apela a ellos tanto para celebrar el anonimato que conceden a los participantes como para pedir que se usen ante la necesidad de identificar visualmente al otro.

- La distracción es un factor propio de las dos modalidades, no especialmente característico de ninguna de ellas, si bien en la formación en línea parece estar facilitada y, por otro lado, más legitimada.
- Lo «líquido» es un escenario más apto para la escapada, porque el contexto presencial todavía conserva cierto carácter de obligatoriedad o de formalidad frente al entorno en línea. El primero parece requerir más «esfuerzo» que el segundo, y ello a menudo se presenta como una inversión personal que se ha de rentabilizar. En el punto medio parece encontrarse cierto consenso:

> Creo que el esfuerzo que se invierte en venir, tanto el profesor como el estudiante, hace mucho… (E 2_2)

> Yo creo que siempre que te esfuerzas hay recompensa, y lo digital, siempre desde tu casa, y buscando siempre quien te solucione la papeleta… (E1 _2)

> Todas las comunicaciones son válidas, hay que mezclarlas, pero sin que una se imponga sobre las demás. (E 2_2)

Referencias bibliográficas

Alfaro Moreno, R. M. (2010). «Educación y comunicación: ¿a la deriva del sentido del cambio?». En: B. Valderrama, C. E. *Comunicación-educación: coordenadas. Abordajes y travesías* (pp. 181-198). Colombia: Siglo del hombre.

Barranquero, A. (2014). «Comunicación, cambio social y ONG en España. Pistas para profundizar en la cultura de la cooperación desde los nuevos movimientos comunicacionales. El caso del 15M». *Commons - Revista de Comunicación Ciudadanía Digital*, 3(1): 6-28. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag16429/BARRANQUERO_ONG-15M-movimientos %20sociales_Commons.pdf>.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad liquida*. Madrid: SL - Fondo de Cultura Económica de España.

Butcher, N. (2015). *Guía básica de recursos educativos abiertos*. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232986s.pdf>.

European Audiovisual Observatory (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. Estrasburgo. Recuperado de: <https://rm.coe.int/media-literacy-mapping-report-en-final-pdf/1680783500>.

Ferrés, J. (2003). *Educar en la cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

— (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.

García Aretio, L. (2011). *La interacción es elemento definitorio del hacer educativo*. (blog de García Aretio). Recuperado de: <http://aretio.blogspot.com/2011/07/nueva-entrevista-la-interaccion-es.html>.

— (2014). *La educación a distancia bases conceptuales. Serie: Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Canal UNED. Recuperado de: <https://canal.uned.es/video/5a6f80b8b1111f32398b456a?track_id=5a6f80b8b1111f32398b456d>.

Lypovetsky, G (2016). *De la ligereza*. Barcelona: Anagrama.

Maturana, H. R.; Varela, F. J. (1990). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.

Ortega *et al*. (2007). «Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación». *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1): 145-173.

Sainz-Balderrama (2007). «Universidad y masificación. Acepciones y consecuencias de una realidad del siglo XXI». *Punto Cero*, 12(14).

Salinas, J. (2004). «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria». *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1). Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/28810/28644>.

Santos Guerra, M. A. (2010). «La formación del profesorado en las instituciones que aprenden». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2): 175-200.

4. Narrativas digitales, teoría del caos e innovación pedagógica

Roberto Aparici y David García Marín

Introducción: lo nuevo ya es viejo

Durante el proceso de documentación y redacción de este capítulo, los autores descubrieron, de forma casual, un inesperado tesoro en forma de libro, perteneciente a la biblioteca personal del profesor Roberto Aparici. Se trata de un ejemplar de pequeño formato −libro de bolsillo− frágilmente encuadernado y cubierto por unas tapas de cartón de color marrón chocolate. La obra, mecanografiada, sin un autor explícito y ajada por el inexorable paso del tiempo, parece sacada de una casa de antigüedades o de la trabajada biblioteca de un incansable coleccionista de libros. Sin embargo, la debilidad y senectud que desprende su capa física contrasta con la frescura de su contenido. Titulado *Cinematografía escolar y proyecciones fijas*, el libro es maravilloso y, a la vez, inquietante. Muestra una exhaustiva reflexión sobre cómo ha de utilizarse el cinematógrafo con fines educativos, analizando sus posibles utilidades en función de las materias que se han de impartir y de las edades de los estudiantes, a la vez que pone de manifiesto la centralidad de los modelos frente al determinismo de la tecnología. En su página 15, el libro indica:

> Últimamente se ha inventado la cinematografía, que muestra, en proyecciones luminosas, imágenes animadas; ella constituye un poderoso auxiliar de gran valor para la enseñanza colectiva. Las proyecciones luminosas, lo mismo fijas que animadas, singularmente estas últimas, representan un importante medio de enseñanza que conviene introducir en las escuelas.

En su totalidad, el texto se configura como un manual de educación mediática que analiza la potencialidad del cine como instrumento de investigación científica y de enseñanza y estudia la influencia de las producciones visuales sobre la inteligencia, los sentimientos y la actitud de los estudiantes, a la vez que destaca la necesidad de formar a los docentes en comunicación y medios. La sorpresa definitiva llega en la última página, cuando aparece su fecha de publicación: 28 de mayo de 1925. Bienvenidos al futuro de hace un siglo.

Principios de la narrativa digital interactiva

Ya en los albores del siglo XX, esta obra ponía de manifiesto la pertinencia de utilizar los nuevos medios y las nuevas formas de expresión (el cine lo era en la tercera década del siglo XX) como instrumentos para renovar la educación. Un siglo más tarde, ese trabajo aún está por hacer. Afirmaba Kaplún (1998) que a todo modelo de comunicación le corresponde un modelo de educación. Por eso, resulta esencial enmarcar los procesos pedagógicos de hoy en los modelos comunicativos digitales e interactivos propios del siglo XXI, unas lógicas narrativas que se mantienen presentes en las (inter)acciones que la ciudadanía, especialmente los más jóvenes, están desarrollando en su vida cotidiana.

Los relatos digitales se caracterizan por romper las pautas tradicionales de la era analógica, fundamentadas en el modelo convencional de principio (planteamiento de la historia), nudo y desenlace. Estos nuevos relatos obligan al sujeto a sumergirse en espacios donde la libertad y la complejidad a la hora de ensamblar y comprender los mensajes adquieren nuevas dimensiones. La narrativa digital interactiva se basa, entre otros, en los principios de hipermedialidad, convergencia, variabilidad e interactividad (Aparici y García-Marín, 2017: 186-189), cuyos elementos centrales analizamos a continuación.

Hipermedialidad

Ted Nelson acuñó el término *hipermedia* para describir los sistemas de hipertexto que incluyen múltiples lenguajes mediáticos. Son tres los aspectos

que definen a los hipermedios: su interactividad, la hibridación de lenguajes con la particular combinación de cada uno de ellos elegida por el usuario, y sus múltiples linealidades, ya que tienen diversos principios y finales (Moreno, 2012: 26).

El término *hipermedia* resulta útil para diferenciar aquellos relatos que se conforman a partir de la conexión de sustancias expresivas creadas en lenguajes diferenciados (audio, vídeo, fotografía, infografías, etc.) de los relatos construidos a partir de la conexión entre textos (hipertexto). En los relatos hiperlineales, acciones y acontecimientos pueden modificar su orden, duración y frecuencia en función del usuario. La secuencia hipermedia rompe con las lógicas lineales y la rigidez de los textos analógicos y ofrece diferentes posibilidades de interacción al lector, que pasa de ser consumidor pasivo a tener mayores dosis de participación y cocreación y a poder generar su propio itinerario de lectura. Señala Moreno, en este sentido:

> El lector puede conseguir roles autoriales dirigiendo la historia, planificando, dominando el tiempo y moviéndose por el espacio elegido, por lo que el lector se transforma en lectoautor. (Moreno, 2012: 47)

Convergencia

Definida por Jenkins (2006) como la reunión de flujos de contenido diferenciados a través de las múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre distintas industrias de medios y el comportamiento migratorio de las audiencias, la convergencia es uno de los elementos nucleares que explican el actual ecosistema mediático y comunicativo generado a partir de la revolución 2.0.

En un contexto crecientemente complejizado, hemos de situar diferentes formas de entender la convergencia. Por un lado, la convergencia tecnológica se asocia a la capacidad que tienen las tecnologías actuales de producir, distribuir y representar productos comunicativos de diferente naturaleza (audiovisuales, textuales, fotográficos, etc.) como consecuencia de su traducción al alfabeto digital. De forma inversa, un mismo contenido puede ser representado y consumido en varios dispositivos diferentes (*smartphone*, tableta, ordenador, pantalla de televisión e, incluso, reloj inteligente). Por otro lado, la convergencia comunicativa consiste en la confluencia de diferentes

lenguajes mediáticos dentro de un mismo contenido ofrecido por los nuevos medios.

Variabilidad

Las nuevas narrativas no son inmutables, sino que generan diferentes versiones susceptibles de ser adaptadas a las condiciones de los usuarios. Esta cualidad permite separar los contenidos de la interfaz, de modo que un mismo relato puede adoptar múltiples formas; es decir, se pueden crear diferentes interfaces a partir del mismo contenido. Por ejemplo, determinados relatos digitales ofrecen la posibilidad de adaptar su presentación para personas con escasa visibilidad.

La posibilidad de suscripción y sindicación de contenidos que ofrecen muchos de los llamados *nuevos medios* posibilita este consumo individualizado y diferenciado de acuerdo a los gustos de cada sujeto.

Interactividad

Lejos de la definición clásica de *interactividad*, que asocia este concepto a la posibilidad de interactuar con la máquina, es imprescindible considerar este principio desde el lado de la interacción humana, situándolo más allá de lo meramente tecnocrático. El mito de interactividad ha sido alimentado por las grandes marcas tecnológicas como instrumento de venta de sus productos bajo la fascinación que ocasiona la capacidad de comunicarnos con los dispositivos. Esta interactividad no es en absoluto novedosa, puesto que los medios tradicionales y las antiguas manifestaciones artísticas ya ofrecían esta posibilidad. Manovich (2001) defiende que:

> Todo el arte clásico, y más incluso el moderno, es «interactivo» de varias maneras. Las elipses en la narración literaria, los detalles ausentes en los objetos de arte visual y otros «atajos» de la representación requieren del usuario que complete la información que falta. (…) En el caso de la escultura y la arquitectura, el espectador ha de mover todo su cuerpo para experimentar la estructura espacial.

La interactividad ha de colocar en el epicentro del discurso las interacciones, las construcciones y las representaciones que el sujeto ejecuta

con otros individuos a partir del uso compartido de la tecnología. En palabras de De Kerckhove (1997):

> Observar la interactividad desde el punto de vista de la radiodifusión tradicional es casi tan útil como mirar por un telescopio por el lado equivocado: el punto de vista importante debería ser el del usuario.

Concepto de *narrativa transmedia*

A los principios de hipermedialidad, convergencia, variabilidad e interactividad, es necesario sumar el concepto de *narrativa transmedia*, que, si bien no debe ser considerado un aspecto exclusivamente característico de la era digital (el primer antecedente de narrativa transmedia está documentado a mediados del siglo XVIII), las nuevas formas expresivas y la mayor potencialidad participativa que han encontrado las audiencias a partir de la llegada de la Web 2.0 han multiplicado las posibilidades de construir este tipo de relatos. La narrativa transmedia se define como aquellas historias que dispersan sus universos narrativos haciendo uso de diversas plataformas y lenguajes mediáticos que extienden los hilos argumentales de las obras a la vez que abren la puerta a la participación significativa de los usuarios y fans.

Así, hipermedialidad, convergencia, variabilidad, interactividad y narrativa transmedia conforman las reglas del juego de la comunicación y de gran parte de las industrias culturales en las primeras décadas del siglo XXI. La ecuación se completa con la centralidad del algoritmo en nuestras vidas, donde un creciente número de operaciones tienen lugar a partir de procesos en los cuales la automatización, la inteligencia artificial y las redes de datos desempeñan un papel relevante. En este sentido, la distribución y la visibilidad de los contenidos en los entornos virtuales dependen cada vez más de dispositivos automáticos que conectan a los usuarios a una realidad construida por procesos de interacción entre humanos y máquinas, circunstancia que convierte en real la profecía de la «revolución *cyborg*» anticipada por Donna Haraway en 1983. En este escenario, «comprender las dinámicas que entretejen nuestro acceso a la información sobre el mundo resulta esencial en una sociedad que tiende hacia la liquidez, la incertidumbre y lo complejo» (Bordignon y García-Marín, 2018).

Todos estos principios, aunque diferentes en su caracterización, tienen un aspecto en común: están, de alguna forma, vinculados a la nueva tecnología que el ser humano tiene a su disposición para construir textos mediáticos. Estos elementos conforman, por tanto, el *hardware* de los nuevos relatos y de las nuevas formas de comunicación. Son su capa visible, su aspecto «físico». Ahora bien, si estos elementos del lenguaje digital interactivo constituyen el nivel del *hardware*, ¿cuál es el *software*, la esencia lógica implícita, de las nuevas formas de comunicar propias del siglo XXI? En las teorías del caos hallamos la respuesta a esta cuestión.

Caos y complejidad

El 29 de junio de 2007, Steve Jobs presentó el primer iPhone. Aquel día de comienzos de verano, Jobs sacó de su bolsillo un pequeño dispositivo que calificó como una fusión entre el ordenador, el teléfono móvil y el iPod, dispositivo este último que entonces era considerado como el mascarón de proa de la marca californiana. A pesar de la novedad del momento, ninguno de los profetas de la tecnología fue capaz de presagiar aquel lejano día de 2007 las enormes transformaciones que la entrada de este nuevo actor en el mercado de las telecomunicaciones iba a producir en la siguiente década. En tan solo diez años, el iPhone ha modificado de forma radical la industria de la telefonía móvil, al tiempo que ha provocado la caída de, entre otras marcas, el gran agitador del mercado del lustro anterior, Nokia.

El iPhone dio luz a nuevos nichos económicos inexistentes hasta el momento, como el de los *smartphones* (todos, réplicas de aquel primer iPhone) y el de las aplicaciones móviles. Transformó los cimientos de grandes industrias culturales, como la música, gracias a la introducción de nuevos modelos de negocio. Generó el ecosistema necesario para la creación de algunas de las empresas más rentables de los últimos años (Facebook, WhatsApp, Instagram, etc.). Cambió para siempre la mensajería móvil. Abrigó el surgimiento de nuevas profesiones, tales como la de *community manager* o la de desarrollador de aplicaciones. Construyó toda una gramática de la interacción con las nuevas interfaces táctiles e impulsó nuevas formas expresivas, como el *selfie* o el *meme*. Alumbró nuevos modos de relacionarnos. En definitiva, construyó toda una industria vinculada a la

conectividad que, a partir de entonces, mudaría su piel hacia la ubicuidad absoluta.

El ejemplo del iPhone resulta paradigmático como representación de una sociedad caótica y compleja donde una variación mínima de uno de sus componentes (en este caso, la aparición de un dispositivo tecnológico) ocasiona modificaciones impredecibles en otros campos y ámbitos de la sociedad. El caso del iPhone nos coloca ante el espejo de la sociedad de lo impredecible en la que nos hallamos.

Nuestro mundo es, indudablemente, un sistema caótico. Este tipo de sistemas se caracteriza por su incerteza, su complejidad y su ausencia de linealidad. Son impredecibles. Sardar y Abrams (1998) los definen de la siguiente forma:

> Las relaciones y ecuaciones lineales tienen soluciones. Eso provoca que sea sencillo reflexionarlas y trabajar con ellas. Sin embargo, los sistemas no lineales no pueden ser resueltos. (…) La no linealidad modifica las reglas determinísticas de un sistema y complica la posibilidad de predecir cómo este sistema se va a comportar en el futuro.

Retomando la pregunta anterior, si las tecnologías digitales son el *hardware* de los relatos interactivos, el caos es su *software*. Lo es porque constituye la esencia definitoria de toda narrativa que adquiere múltiples direcciones y recorridos de lectura, que se establece en diferentes lenguajes, que varía su forma y su propagación por la acción de múltiples autores, que ve alterada su fisonomía gracias a la apropiación y al *remix* de actores diversos y que puede llegar en diferentes formas a cada usuario.

El caos es el *software* de la narrativa digital porque es el código, el gen, que está presente en todos los principios estatutarios de las nuevas formas de expresar, de producir, de difundir y de consumir objetos mediáticos. Variación, incertidumbre, hibridación y remezcla son sus conceptos clave. Todos los principios de la narrativa digital nos llevan, de un modo u otro, al caos. Que los relatos propios del siglo XXI se basen en el caos no es consecuencia del tipo de sociedad en que vivimos, sino su síntoma. Constituyen un signo de evolución adaptativa a una era que ha transformado sustancialmente las formas de funcionamiento lineal de etapas anteriores.

En efecto, la sociedad occidental no siempre se estructuró bajo estos parámetros de incerteza y liquidez. A mediados del siglo XIX comenzó a

configurarse a gran escala la sociedad industrial y fabril, cuyo principal objetivo era la formación de individuos para que pudieran incorporarse de inmediato al mundo del trabajo. El objetivo era responder a las necesidades de la fábrica, a la lógica fordista de la cadena de montaje que diseñó el economista Frederick Taylor y substanció el empresario Henry Ford en sus fábricas de automóviles. Coriat (1993) defiende que el trabajo en la fábrica fordista, reducido a la repetición de gestos, aseguraba la expropiación del saber obrero y que la cadena de montaje se configuró como un instrumento para la estandarización y el control de los individuos. Era un mundo mínimo de tareas repetitivas caracterizadas por una exigua creatividad por parte de los obreros, inhabilitados, así, para entender la complejidad de los procesos productivos completos. Era una sociedad de lo estándar, lo simple y lo homogéneo. En este contexto, la educación fue diseñada con el fin de generar personas en serie igual que se fabricaban coches en serie. Una educación basada en la repetición, la reproducción del orden establecido y el control. Una educación para diseñar personas-robot para el trabajo en cadena. Una educación de lo igual que, en su esencia, permanece hoy inalterada. A pesar del cambio de era, ese modelo industrial y fabril sigue imperando en los centros escolares y en las universidades. Es un sistema de un mundo fabril para un periodo, el actual, de textura informacional.

> El modelo que se usa es de carácter transmisivo y reproductor. Los contenidos que se dan ahora mismo en los distintos niveles de la enseñanza sirven para muy poco. (…) En el futuro, nuestros alumnos estarán inmersos en una formación obsoleta y casi todo lo que habrán aprendido serán contenidos basura difíciles de reciclar. Muchos de esos contenidos están pensados para un contexto espacio-temporal de otras características. Servían para dar respuesta a algunas de las cuestiones que se planteaban en el siglo XX, pero en muy pocos casos son útiles para esta tercera década del siglo XXI. La escuela del siglo XIX continúa siendo la escuela de hoy, la que replica perfectamente la situación y las lógicas que se establecían en la fábrica. Una escuela de un mundo industrial en un período que ya no es industrial. (Aparici, Escaño y García-Marín, 2018)

Dado que el mundo es digital, crecientemente complejo y caótico, hemos de adaptar las metodologías educativas a tales dinámicas a fin de preparar a los niños y jóvenes para el presente y el futuro. No debemos entender la educación como un sistema lineal, predecible y estable, porque el mundo no

lo es. El contexto de hoy es justo lo contrario: se rige por la teoría del caos, plantea continuos retos y constantes modificaciones, y demanda creatividad. Por ello, resulta fundamental afrontar diversas cuestiones que deberán ser capitales en la pedagogía de las primeras décadas del siglo XXI: ¿cómo sería una pedagogía fundamentada en los principios de la narrativa digital interactiva y el caos?, ¿cuál debe ser el papel de la escuela en la compleja sociedad de nuestros días? y ¿qué necesidades educativas es necesario satisfacer en este contexto?

Pedagogías y narrativas del caos

Situándonos al margen del discurso pesimista que defiende la práctica imposibilidad de ejecutar prácticas verdaderamente rompedoras y críticas en el ámbito educativo, nuestra experiencia pedagógica demuestra que, a pesar de las dificultades que impone el sistema, es factible encontrar maneras de desarrollar modelos pedagógicos transformadores. Así se pone de manifiesto en el máster de Comunicación y Educación en la Red de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED), en el que los dos autores de este capítulo son docentes de las asignaturas de Educación y Comunicación en la Red, Educomunicación y Narrativa Digital, y Pedagogía de la Incertidumbre.

Aunque las tres asignaturas están organizadas en torno a los principios de caos, conectivismo, libertad, autogestión, interactividad y complejidad que anteriormente mencionábamos, realizaremos un exhaustivo análisis de la última −Pedagogía de la Incertidumbre− a partir de un grupo de discusión organizado en el mes de junio del curso 2017-18, año académico de implantación de esta asignatura tras la última renovación del plan de estudios del máster aprobada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). El grupo de discusión, integrado en el marco del proyecto de innovación educativa (PIE) titulado «Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y Nuevas Narrativas» (CoReN), se estructuró a partir de tres bloques temáticos: valoración general de la propuesta pedagógica, análisis de los procesos de comunicación y valoración del proceso de aprendizaje.

Las opiniones de los alumnos (participaron un total de 7 estudiantes) obtenidas en este grupo de discusión se utilizarán para ilustrar los principios

fundamentales en los que se basó nuestra experiencia pedagógica en esta asignatura. Téngase en cuenta que, en virtud de la normativa vigente, la identidad de los sujetos participantes ha sido anonimizada mediante la fórmula Estudiante X (donde X equivale a un número del 1 al 7).

Pedagogía de la Incertidumbre es una asignatura del segundo cuatrimestre del máster referido, que cuenta con una carga lectiva de 5 créditos ECTS. Para su impartición, el equipo docente ejerció como mediador, guía y facilitador del aprendizaje, aplicando dinámicas comunicativas bidireccionales entre profesorado y alumnos y dejando libertad para la autogestión del grupo en todas y cada una de las acciones pedagógicas que tuvieron que aplicarse durante los cuatro meses de trabajo.

La primera de las acciones fue la construcción de la *Guía Didáctica* de la asignatura de forma colaborativa. El equipo docente abrió la posibilidad al alumnado de incorporar las cuestiones que, tras un profundo debate por parte de la comunidad de aprendizaje, el colectivo considerara necesarias a fin de mejorar la guía. De este modo, el alumnado se convirtió en cocreador de este documento, junto con el equipo docente. El resultado fue la elaboración de una guía didáctica mediante procesos de código abierto que mejoró notablemente la primera versión beta que los profesores habíamos construido. Una de las principales mejoras fue la adición de referencias bibliográficas alternativas que los miembros de la comunidad consideraron esenciales, así como la decisión de elaborar un diario digital de aprendizaje colaborativo y abierto para todo el grupo, en lugar del diario individual inicialmente previsto por el equipo docente.

Se programaron clases tanto semanales como quincenales, que funcionaron como sesiones de discusión sobre los materiales previamente trabajados a través de lecturas. Las discusiones y debates de la comunidad se establecieron en los foros de la asignatura, que estuvieron muy activos durante todo el periodo lectivo. La diversidad fue la principal característica de los asuntos discutidos en esta plataforma, que contó con hilos referentes a temas tan variopintos como las posibilidades del teatro como instrumento pedagógico, la actividad de *escape room* con fines educativos, el papel de la evaluación en la escuela, el pensamiento computacional, las características de la pedagogía de la incertidumbre y reflexiones sobre la teoría del caos.

El diseño de la asignatura fue operacionalizado a partir de cuatro dimensiones pedagógicas que se enmarcan en los principios de la narrativa

digital interactiva señalados en los apartados anteriores. Abordamos a continuación el análisis de estas cuatro dimensiones.

Pedagogía de la complejidad

Los currículos escolares tradicionales fragmentan el conocimiento de la realidad olvidando el funcionamiento interconectado del mundo, donde los procesos no se establecen como compartimentos estancos, sino que forman parte de un contínuum. En contraposición, nuestra propuesta entiende que un aprendizaje eficiente solo puede ofrecerse desde la comprensión holística de la realidad, produciendo conexiones entre los diferentes campos y las materias que tradicionalmente se estudian por separado. El principio esencial fue ofrecer una visión sistémica del mundo, no sistematizada. En nuestra asignatura, los contenidos tuvieron siempre conexión directa con los sucesos del día a día, y tratamos de asociarlos a un contexto en permanente transformación. Nuestro objetivo era ofrecer una visión poliédrica de la pedagogía mediante la discusión de aspectos procedentes de diferentes ámbitos (social, político, comunicativo, jurídico-normativo y filosófico).

En la misma línea, la asignatura fue diseñada mediante los principios de dinamismo, adaptabilidad, flexibilidad y liquidez, de modo que no se siguieron patrones temporales rígidos (se compatibilizaron sesiones semanales y quincenales en función de las necesidades del grupo) y se realizó un uso alterno de los instrumentos tecnológicos (foros, webconferencias y chats) en las clases a fin de adaptarlos a la temática de cada una de las sesiones. Cada tema exigió la utilización de un instrumento y un ordenamiento temporal diferente.

No existió en ningún momento un plan prefijado de antemano, sino que la asignatura evolucionó de forma autopoiética, siempre en vinculación con los requerimientos y el trabajo de la comunidad. Se fomentó a propósito la imprevisibilidad de su desarrollo. La finalidad era introducir al estudiante en una situación no preestablecida, con vistas a obligarle a buscar respuestas adaptativas y construir conocimientos por sí mismo.

Si bien la conexión del modelo con las teorías del caos y la complejidad generó al principio cierto recelo entre los alumnos (salir de la zona de confort resulta siempre complicado), la valoración de la experiencia al término del curso fue netamente positiva:

> Al principio había un poco de caos. Que no es que sea malo, pero es verdad que al principio, como nos dieron tanta libertad, nos costó un poco organizarnos, decidir bien qué queríamos hacer… Yo lo vi como un problema, pero luego, llegados a este punto, se ve qué querían los profesores con esto. (Estudiante 5)

> Como estamos acostumbrados a que nos den todos los pasos, o más o menos tener una idea clara de cómo va a ser la asignatura, al principio yo no tenía ni idea de cómo iba a ser y era un poco…, pero bueno, ¿aquí qué vamos a hacer? (Estudiante 1)

> Para mí ha sido más difícil que el modelo tradicional, porque yo estaba acostumbrada a algo que he hecho desde el colegio, instituto, universidad, y, claro, llegas a una asignatura de un máster y te proponen algo totalmente diferente y es como: ¿a dónde voy?, ¿qué hago?, ¿qué tengo que hacer?, ¿cuál es el próximo paso? No tienes ni idea. Para mí eso sí ha sido verdaderamente difícil, porque tienes unos modelos establecidos, unas organizaciones en tu propia cabeza y que de repente sea todo caos… No sabes qué hacer. (Estudiante 4)

Pedagogía crítica

En muchas ocasiones se confunden las nuevas pedagogías con las pedagogías críticas, y se olvida que el objetivo de gran parte de las nuevas aproximaciones a la educación no sirven sino para reproducir el sistema establecido. Una verdadera pedagogía crítica no pretende realizar meras transformaciones cosméticas o tecnológicas en los procesos de enseñanza, sino que «se tratan de un verdadero cambio ideológico, algo mucho más complejo» (Aparici, Escaño y García-Marín, 2018: 148). En palabras de Giroux (2018: 316), uno de los padres de las pedagogías críticas, este tipo de modelos deben «poner su atención en las formas en que se produce el conocimiento, el poder, el deseo y la experiencia», y deben rechazarse las nociones pedagógicas desprovistas de valores. Para este autor, el gran desafío de los educadores del siglo XXI es:

> (…) brindar las condiciones para que los estudiantes aborden cómo el conocimiento está relacionado con el poder de autodefinición y de acción social. En parte, esto sugiere brindarles a los estudiantes habilidades, ideas, valores y la autoridad necesaria para que ellos nutran una democracia sustantiva, reconozcan formas antidemocráticas y luchen contra las injusticias. (Giroux, 2018: 318)

El espíritu crítico hacia los modelos pedagógicos tradicionales y el fomento de proyectos renovadores que nuestros estudiantes −docentes en su mayoría− puedan incorporar a sus centros de trabajo fue una constante durante todo el curso:

> Como yo soy docente, quiero aplicarlo todo a mis clases y ver de qué manera también puedo transformar la enseñanza que yo imparto. (Estudiante 1)

> Para mí ha sido una experiencia muy positiva, porque he tenido que desarrollar mucho el sentido crítico, que creo que lo tenía un poco escondido. A raíz de esta asignatura, he ido creciendo más hacia posiciones críticas. (Estudiante 7)

> La asignatura me ha hecho ser más crítico. Cuando empecé a trabajar de maestro, tendía a repetir la metodología y las formas en las que me habían enseñado y, salvo pocas excepciones en la universidad, yo diría que siempre ha sido una metodología transmisiva y de la reproducción. (Estudiante 4)

> Te das cuenta de que, aunque sea desde tu pequeño contexto, únicamente en tu clase, se pueden cambiar las cosas y salir un poco de esa dinámica que nos va arrastrando a todos y lo único que hace es perjudicar a la escuela, a la educación en general; porque, si no vamos cambiando un poquito los maestros que vamos entrando al sistema educativo, al final pasa lo que está pasando, que la escuela está totalmente separada de lo que es la sociedad. (Estudiante 1)

Pedagogía de la libertad

Garantizar la libertad de expresión y creación de cada miembro del grupo es una de las claves para el desarrollo de un espacio educativo democrático y crítico. Por ello, en el entorno no lineal, abierto, descentralizado y complejo que construyó nuestra comunidad de aprendizaje, cada sujeto debía tener total autonomía para realizar su recorrido personal por la asignatura, elaborando sus propios conocimientos en función de su *background* previo y sus intereses. Esa autonomía se materializó en las intervenciones sin cortapisas en las conversaciones en foros y clases y en la posibilidad abierta de proponer materiales para la ampliación de los conocimientos, más allá de los sugeridos por el equipo docente.

La asignatura fue diseñada sin fronteras conceptuales ni puntos de vista predefinidos, con el fin de que cada alumno, dentro de este medio caótico,

pudiera generar un nuevo orden constituyendo su propio marco cognitivo a través de la investigación, el cuestionamiento y la problematización.

> Al comenzar la asignatura y ver que nos hacían partícipes de la *Guía Didáctica*, ya para mí fue una sorpresa, porque es verdad que hasta que no he empezado yo a dar clases en el colegio nunca había participado −ni siquiera en la universidad− en la elaboración de estas guías. (Estudiante 7)

> El profesorado te aporta unas lecturas base, pero te da mucha libertad a la hora de que busques contenidos y experiencias relacionadas; entonces eres tú el que tiene que innovar para descubrir ese tipo de cosas. No está todo preestablecido. (Estudiante 2)

> Nos ha ayudado mucho a buscar el conocimiento por nuestra cuenta. A lo mejor, yo en otro momento no lo hubiera buscado, pero de esta manera sí, buscas, indagas y quieres obtener más información y conocimiento. (Estudiante 5)

> Y yo creo que los profesores no nos han querido dar una primera clase teórica sobre todos los conceptos, para no hacernos una idea preconcebida. Yo creo que lo han hecho con toda la intención para que nosotros vayamos descubriendo un poco los conceptos sin ninguna idea previa. (Estudiante 7)

> A partir de las preguntas que nos planteaban, las ideas ya brotaban. De hecho, no se pudieron llevar a cabo todas, porque eran demasiadas. No hizo falta que fuera un trabajo pautado ni guiado. Y la libertad es superimportante. Cuando tanto niños como mayores somos libres, salen cosas maravillosas. (Estudiante 3)

En el plano colectivo, la comunidad siempre tuvo el mando en la gestión de la asignatura, de modo que adoptaba un papel protagonista en los procesos de participación y en la toma de decisiones a partir de dinámicas creativas gobernadas por el trabajo colaborativo y la diversidad de enfoques, tal y como observaremos en la última dimensión.

Pedagogía de la creatividad

La educación de tipo transmisivo e industrial, todavía mayoritaria en colegios y universidades, suele colocar la memorización como uno de los aspectos centrales de su proceso de enseñanza, aunque ese modelo memorístico resulta poco eficaz para la generación de aprendizajes significativos.

La memorización de las lecciones por parte de los alumnos reproduce la transmisión acrítica de contenidos desde el que sabe al que no sabe. Es un modelo claramente autoritario y jerárquico que no trata al estudiante como un cocreador de conocimientos. Nuestra metodología se aleja de estas dinámicas, ya que entendemos que los sujetos solo aprenden desde la apropiación creativa de los conocimientos. Asimismo, la memorización podría resultar una estrategia útil en sociedades inmutables y cerradas, pero es manifiestamente extemporánea y absurda en nuestro actual contexto de liquidez e incertidumbre. Si nuestra era se caracteriza por la inseguridad y la fugacidad de los bienes materiales e inmateriales, «una memoria tan sólidamente atrincherada parece inútil» (Bauman, 2005).

Nuestra visión de la educación privilegia las pedagogías del hacer que, de alguna forma, ya se encuentran presentes en algunos espacios de educación no formal, como los movimientos sociales, las comunidades independientes de creadores mediáticos digitales y los laboratorios de innovación ciudadana. Uno de los valores esenciales de esta aproximación creativa a partir de las pedagogías del hacer es la motivación que dispara en el alumnado:

> Asignaturas así las disfrutamos mucho. Estábamos hasta las cuatro o las cinco de la mañana, dándole vueltas, creando cosas, y no nos importaba estar creando una imagen para nuestro blog durante una hora, aunque supiéramos que teníamos que hacer el trabajo de otra asignatura que debíamos entregar dentro de tres días. A nosotros nos motivaba más estar trabajando en esto y para mí fue… Cuando una persona está entretenida y motivada, pasan las horas y no te das cuenta. Eso es porque la cosa va bien. (Estudiante 6)

> Nos han motivado mucho a través de esos trabajos creativos que teníamos que hacer nosotros mismos. Eso también te da más confianza en el trabajo que has hecho. (Estudiante 7)

Para fomentar el trabajo creativo, el equipo docente facilitó que la comunidad de aprendizaje fuera un espacio autoorganizado de generación horizontal del conocimiento y de permanente discusión, en donde la diversidad fue un motor constante de enriquecimiento para alcanzar los objetivos. Trabajo colaborativo y diversidad se configuran como los catalizadores esenciales de la creatividad en nuestro modelo pedagógico.

> Poco a poco, fui descubriendo que era una manera o una metodología bastante buena, porque no limitaba nuestros conocimientos, nuestros aprendizajes. Todo lo contrario. Creo que los potenciaba aún más. Entonces, a través de los trabajos colaborativos, hemos podido descubrir cosas que a lo mejor de manera más autónoma no hubiésemos podido descubrir. (Estudiante 5)

> A mí me ha ayudado un montón para enriquecerme de todas las aportaciones que daban los compañeros, porque unos mencionaban un libro que habían leído que era muy interesante, otros mostraban una pedagogía que habían leído en un artículo… (Estudiante 1)

> Compartir material, recursos y páginas web personalmente me ha enriquecido mucho, porque tenía ciertos conocimientos, pero evidentemente cinco o diez mentes piensan más que una. (Estudiante 2)

> Hice el grado presencialmente en mi comunidad autónoma y, a la hora de hacer el máster en línea con tanta diversidad de gente, ha sido cuando realmente he aprendido muchas cosas muy diferentes. (Estudiante 6)

> Yo creo que es clave la diversidad, porque si estamos intentando cambiar un modelo que se reproduce año tras año, es importante nutrirnos de cosas nuevas. (Estudiante 2)

Conclusiones

El 8 de febrero de 1996, Perry Barlow proclamó la *Declaración de la independencia del ciberespacio*, un texto fundacional que sirvió para asentar las bases de lo que debía ser el mundo hiperconectado ante la inminente llegada del siglo XXI. Según su visión, la Red debería configurarse como un espacio regido y ordenado por sus propias normas, autopoiético, descentralizado, abierto, inclusivo y constituido como una gran ágora donde cualquier ciudadano tuviera la oportunidad de expresarse con libertad y de ser escuchado.

Estos fundamentos del ciberespacio tienen su correlato en las narrativas digitales interactivas, cuyos principios de hipermedialidad, convergencia, variabilidad, interactividad y transmedialidad deben ser incorporados a los modelos educativos en tanto en cuanto estructuran la forma de representación del complejo mundo en el que nos hallamos. La educación debe ofrecer a los

ciudadanos de las próximas décadas las herramientas necesarias para afrontar los desafíos en un mundo regido por la teoría del caos y la incertidumbre. Desde la escuela tradicional, lineal y de la reproducción, dicha tarea será imposible de realizar.

Otra educación es posible. Una educación crítica que, además, necesariamente ha de sintonizar con las nuevas formas de organización del mundo. Una educación que, como nos mostraba aquel libro sobre cine y educación de 1925, incorpore los nuevos modos expresivos en las dinámicas pedagógicas. Porque la novedad y ruptura que muchos planteamos debería haber sido ya establecida e institucionalizada hace mucho tiempo. Es urgente. Lo nuevo ya ha quedado viejo.

Referencias bibliográficas

Aparici, R.; Escaño, C.; García-Marín, D. (2018). «Espectáculo y mercado pedagógico en el capitalismo informacional». En: Aparici, R.; Escaño, C.; García-Marín, D. (coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: UNED.

Aparici, R.; García-Marín. D. (2017). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bordignon, F.; García-Marín, D. (2018). «Principios del pensamiento computacional». En: Aparici, R.; García-Marín, D. (eds.). *Comunicar y educar en el mundo que viene* (2.ª edición). Barcelona: Gedisa.

Coriat, B. (1993). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid: Siglo XXI.

De Kerckhove, D. (1997). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Barcelona: Gedisa.

Giroux, H. (2018). «Manifiesto por una pedagogía crítica». En: Aparici, R.; Escaño, C.; García-Marín, D. (coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: UNED.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre.

Manovich, L. (2001). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.

Moreno, I. (2012). *La convergencia interactiva de medios: hacia la narración hipermedia* (tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/17217>.

Sardar, Z.; Abrams, I. (1998). *Introducing Chaos*. Tien Wah Press.

5. Innovación docente y nuevas narrativas en la enseñanza digital

Susana Regina López

Introducción

Los relatos han existido desde siempre, ya que siempre existió la idea de contar, de narrar historias a otros, con otros. Los relatos resultan, así, inherentes a la condición humana, dado que siempre se relatan historias en cualquier contexto social y, entendiéndolas en su carácter abierto, es posible vincularlas entre sí. Podemos decir que «desde siempre ha habido relatos», siempre se han narrado historias en cualquier situación social, y estas historias son abiertas y se conectan entre sí.

Los relatos han acompañado a las sociedades a lo largo de su evolución. Las pinturas rupestres son un ejemplo de la necesidad del hombre de relatar aquello que le resulta significativo y que necesita dar a conocer, dejar registrado en la memoria colectiva de una comunidad. Las pinturas rupestres son vistas como expresiones de la necesidad de narrar aquello que es importante comunicar y conservar como sentidos compartidos y acumulados de una comunidad (Salmon, 2008).

La narrativa hace referencia al conocimiento, la estructura y las habilidades necesarias para construir una historia, para contar a alguien lo que ha sucedido. En el marco de la enseñanza, la idea de clase se asocia a la presencia de relatos, por cuanto el profesorado se vale de los relatos para estructurar la enseñanza en las aulas. Ahora bien, estos relatos adquieren distintas características según sea el contexto de enseñanza en el cual se

inserten y, también, de acuerdo con las tecnologías que acompañan las propuestas pedagógicas.

Enmarcado en el proyecto de innovación educativa «Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y Nuevas Narrativas» (CoReN) de la UNED, este capítulo profundiza en la enseñanza como modalidad narrativa, para luego desarrollar las prácticas de narrativa digital en la enseñanza mediada. Por último, presenta las características de las prácticas de enseñanza para la configuración de estrategias innovadoras de narrativa digital transmedia en la Educación Superior en entornos digitales a partir de la experiencia desarrollada en la asignatura de nivel de grado Problemáticas Contemporáneas de la Formación Docente, dictada en modalidad virtual en una universidad pública nacional de Argentina.

Acerca de las narrativas

Más allá de la disciplina desde la que nos ubiquemos, la narrativa hace referencia al conocimiento, la estructura y las habilidades necesarias para construir una historia, para contar a alguien lo que ha sucedido. La narrativa va más allá de las características estructurales de un texto. En las narrativas cobra importancia el contexto, los saberes comunes que le dan sentido y la posibilidad de interpretación conjunta de esa historia que es narrada, comunicada.[1]

Salmon (2008) afirma que la narración o «arte de *storytelling*» puede remontarse a las pinturas rupestres de los hombres de las cavernas. Whyte (1981) explica que indagar sobre las narrativas es reflexionar sobre la naturaleza de la cultura y probablemente, incluso, sobre la naturaleza de la humanidad.

La capacidad humana de relatar resulta tan natural (Bruner, 2003) que el ser humano modela el relato sin esfuerzo y las historias se hacen tan convincentes que suelen considerarse también como propias las historias pensadas y narradas por otros (Salmon, 2008). El narrador otorga una estructura singular y propia a su relato, con personajes y escenarios que le dan una especificidad única. Las narrativas resultan un instrumento transformador, ya que nos posibilitan comprender «maneras de hacer mundos» (Goodman, 1978) y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los

demás. Para Gudmundsdottir (2008), la narración es una voz dentro de un contexto cultural. La narración puede escapar al discurso oral, ya que puede presentarse en otros formatos, como la danza, el teatro o las producciones cinematográficas.

Los trabajos que describen las características de las narrativas (Hermans y Hermans-Jansen, 1995; Salomon, 1998) coinciden en afirmar que, independientemente de la disciplina o idiosincrasia del relato, la narrativa resulta un medio valioso para estructurar y dar sentido a las experiencias, en las cuales el contexto y los saberes comunes que permiten interpretarla adquieren tanto valor como su estructura. Así lo entiende Carter (1993) cuando sostiene que las narrativas se caracterizan por contar con argumentos, ser relatos comprensibles, estar construidas con una trama con estructura y significado y contar con acontecimientos organizados y ordenados. Los personajes del relato tienen identidad propia y la organización del relato posee un comienzo y finaliza de alguna manera.

La narrativa como característica intrínseca de la enseñanza

La naturaleza comunicativa de la enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 2008; Litwin, 2012) implica entenderla de la mano de los relatos en las clases. Cuando se piensa en una clase, se suele pensar en algún tipo de relato, dado que en las clases se enseña de forma narrativa. Los maestros viven en relatos. Los utilizan para contarles a sus estudiantes acerca de sus saberes y contenidos que se han de enseñar (Gudmundsdottir, 2008: 10). Como en una obra de teatro, cada uno de los profesores encuentra sus propias maneras de conectarse con los acontecimientos –sociales, emocionales y académicos− de los estudiantes.

Es así como en el contexto de la enseñanza, pensar en una clase inequívocamente lleva a pensar en algún tipo de relato. En las clases se enseña de forma narrativa y los relatos se incorporan a las clases para convencer, entretener, intrigar, explicar, impresionar, teorizar y crear vínculos. De esta forma, el profesorado conecta con sus estudiantes mediante relatos para aproximarlos a los contenidos.

Los docentes experimentados revisan sus estructuras narrativas basadas en el currículum y las transforman cada vez que planifican la enseñanza con nuevos estudiantes. En este sentido, apoyándose en su saber pedagógico y en los contenidos curriculares, el profesorado revisa viejas estructuras narrativas para otorgarles nuevos sentidos en función del perfil de los nuevos estudiantes y también de los avances disciplinares y tecnológicos. Así, es posible afirmar que «los maestros viven en relatos. Los utilizan para contarles a sus alumnos algo de lo que saben» (Gudmundsdottir, 2008: 10).

De acuerdo con Gussin Paley (2013), el docente toma en la enseñanza el rol del narrador y ayuda a los estudiantes a interpretar nuevas ideas y a integrarlas a sus estructuras de conceptos e imágenes conocidos. En los relatos, el profesorado busca alternativas a la presentación de contenidos, articulando el texto informativo, vinculado al conocimiento disciplinar, con la presentación de narraciones que permiten relacionarlos con las experiencias de vida. La autora explica que en las clases se enseña de forma narrativa y la narración se convierte en una voz dentro de un contexto cultural que puede darle sentido. De este modo, la ficción se entrecruza con el conocimiento disciplinar para dar sentido a lo que aprendemos.

Hamilton y Weiss (2005) entienden que la narrativa es el proceso de construir historias en la mente y constituye una de las formas más importantes de encontrar un significado en cualquier aspecto del aprendizaje, sea cual sea la edad del sujeto que aprende. Los autores sostienen que las historias son la forma como guardamos información en nuestro cerebro. Por lo tanto, si los profesores se ocupan solamente de transmitir datos no relacionados entre sí, el cerebro se transforma en un «armario» (Hamilton Weiss, 2005: 3) en el cual la información queda guardada y extraviada, sin posibilidades de recuperarla ni conectarla con otras ideas. Son las historias las que nos ayudan a organizar y recordar la información y a unir su contenido con otras ideas. Por este motivo, Weiss (2005: 3) afirma que las historias son, probablemente, el «mejor regalo» que el profesorado puede hacer al alumnado, porque estas quedan en la memoria para siempre.

Para Bruner (1988), la narrativa juega un papel importante en nuestra comprensión, pues a través de ella damos sentido a todo aquello que hacemos. El autor habla de «pensamiento narrativo», y es mediante el pensamiento narrativo que las personas construyen su realidad y pueden dar significado a los hechos al incorporarlos al marco de relatos. En su trabajo *La*

educación, puerta de la cultura, Bruner desarrolla nueve postulados de la psicología cultural, entre los cuales menciona el postulado narrativo. Cuando presenta el postulado narrativo, explica que comprendemos lo que nos sucede y lo que sucede en nuestro contexto cuando integramos esta información en un relato, en una historia. El autor define la narración como una forma de pensamiento a través de la cual construimos significados. Para Bruner, la narrativa tiene sentido si el relato resuelve una situación o permite comprender o revisar lo planteado en una primera instancia.

La narración se vale de dos aspectos: la secuencia de acontecimientos y la valoración de lo relatado por otros, y la narración se entiende como una secuencia de hechos en el marco de un discurso donde el intercambio con los otros da sentido a lo narrado. Así, en los relatos, los acontecimientos que se narran adquieren sentido en la historia en la que se enmarcan. Para Bruner, la narración es una forma de pensamiento con la que construimos significados: como resultado del pensamiento narrativo, se obtiene un relato que nos resulta creíble, verosímil (Bruner, 1997, 2003).

Según Bruner, «es mediante el pensamiento narrativo que el sujeto construye el mundo sobre la base de significados». Esta idea de pensamiento narrativo que propone se relaciona con lo propuesto por Hamilton y Weiss (2005) cuando explican que, si no logramos articular la información que recibimos en el marco de un relato, quedan ideas sueltas. Al no poder vincularlas, no les damos sentido ni un marco de referencia para nosotros. La narrativa juega el papel de dar sentido a nuestras acciones en el mundo (Bruner, 1988).

En el marco de las disciplinas, las narrativas no son exclusivas de la literatura. Desde este punto de vista, la educación formal debe incorporar disciplinas que favorezcan el pensamiento abstracto, pero también darles lugar a aquellas en las que sus postulados son comprensibles a partir de las narrativas. Bruner (1997) propone la narración como vehículo para el proceso de la educación, particularmente en las ciencias. Basándose en su concepción de un currículum en espiral, Bruner rescata a la narración como la forma más «natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento» (Bruner 1997: 140).

En el contexto escolar, distintos autores analizan los usos de los relatos en el aula, así como las posibilidades educativas de las narraciones en cuanto estrategia de enseñanza. McEwan y Egan (1998) presentan en el texto *La*

narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación el uso que se hace de los relatos y las posibilidades educativas de las narraciones. Describen las potencialidades de las narrativas, refiriéndose a las narraciones autorreferenciales y también al trabajo con diferentes tipos textuales y en diversos formatos para la enseñanza de contenidos.

Por su parte, Litwin (2012) analiza la narrativa desde la perspectiva de las estrategias de enseñanza. En concordancia con los planteamientos de Bruner (1997) y Hamilton y Weiss (2005), sostiene que la narrativa en las aulas no ocupa solo el lugar de contar la historia, a modo de cuento, sino en la línea de otorgar sentido a los contenidos que se presentan en las clases. Según la autora, para dar sentido a las explicaciones en las clases, es necesario recuperar el sentido narrativo de los temas, más allá de la estructura disciplinar. Cuando el contenido es presentado en el marco de un relato y un contexto, se favorecen los procesos de comprensión por parte de los estudiantes. El relato va más allá de la explicación disciplinar: se trata de situar ese contenido para que el estudiante pueda darle sentido. La narrativa como estrategia de enseñanza cobra valor, si entendemos que la explicación en la clase no se basa necesariamente en la lógica disciplinar, sino en las reconstrucciones del currículum que hace el profesor en el aula. Entender la narrativa como estrategia de enseñanza implica reconocer que la comprensión por parte de los estudiantes se favorece no explicando únicamente los contenidos desde la lógica de las disciplinas, sino a través de la generación de explicaciones genuinas en el aula, basadas en relatos narrativos construidos por el docente. Es decir, la explicación en clase no sigue por fuerza la lógica disciplinar, sino la construcción narratológica situada, que organizó ese docente para sus estudiantes.

Narrativa pedagógica y construcción de relatos como estrategia de formación

La narrativa ha encontrado su lugar en la formación docente (Clandinin, 2007; Suárez, 2012) como herramienta para el desarrollo del profesorado a través de la reconstrucción de las prácticas docentes y de las decisiones tomadas en la enseñanza. Esta estrategia de formación se implementa

también para el desarrollo profesional como una propuesta para la reflexión sobre la propia práctica de enseñanza y acción docente en las aulas. Se ubican en este marco las acciones de los colectivos y redes de docentes que hacen de la narrativa pedagógica un vehículo para la narración, investigación y formación.

Para los estudiantes de formación docente, la estrategia cobra sentido en el momento de transitar por las prácticas de formación (Leguizamón, 2015). En esta experiencia, los estudiantes son alentados a narrar sus experiencias de aula en el momento en que realizan sus prácticas de clase, para luego analizarlas de forma colectiva con sus docentes y compañeros. La propuesta se fundamenta en que el análisis de las prácticas de aula relatadas por otros adquiere significado al poder ampliar el espectro de acción y confrontar las decisiones con las propias decisiones y acciones de enseñanza. Esta estrategia de formación es válida tanto para la formación para la enseñanza presencial como para la formación para la enseñanza en aulas virtuales.

El acercamiento a estas experiencias de aulas se da a través de distintos formatos: colegas que relatan la vida cotidiana de las aulas, relatos escritos por colegas o por otros estudiantes en formación, análisis compartidos de secuencias didácticas y planificaciones docentes u observación y análisis de aulas virtuales, entre otros. También vídeos de situaciones de aulas o grabaciones de videoconferencias pueden ser analizados en términos de relato en el marco de la formación docente.

La implementación de la narración de lo que sucede en las aulas encuentra su fundamento en la utilidad que Clandinin (2007) otorga a las narrativas, cuando sostiene que, en la formación del profesorado, la narrativa resulta un instrumento para dar cuenta de la complejidad de las prácticas de aula, en la que los docentes toman decisiones en el momento mismo del desarrollo de la enseñanza. En este sentido, la práctica de aula se colma de decisiones inmediatas que posteriormente han de ser revisadas a través de la reflexión en lo que Jackson (1992) define como momento «posactivo» de la enseñanza.

En el contexto argentino, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el campo de la formación y desarrollo profesional docente se enmarca como un dispositivo pedagógico (Suárez, 2012; 2013; 2015) que se conoce como la «Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas» (Suárez, 2011). En el proceso de seleccionar y estructurar el relato de las experiencias pedagógicas, el profesorado construye conocimiento sobre y

para la práctica (Phillion, 2005) y, a su vez, lo construye y comparte con otros.

Otra experiencia ilustrativa y de interés sobre cómo contribuyen las narrativas en la formación del profesorado es la Experiencia de Acompañamiento a Docentes Noveles, desarrollada en Argentina entre los años 2005 y 2015, del Ministerio de Educación Nacional. El proyecto tiene como antecedente el proyecto IUFM de Créteil (Lecler, 2006), orientado a los docentes recientemente titulados y que se desarrolló en el marco de un convenio bilateral entre Francia y Argentina. Este proyecto, además de otras acciones, impulsó que los docentes noveles escribieran relatos pedagógicos de sus experiencias diarias de aula y que fueran compartidas con otros colegas docentes. La reflexión dialogada sobre estas narrativas pedagógicas aporta una fuente esencial para revisar las acciones en las aulas y construir conocimiento didáctico, a la vez que sirve como reservorio de relatos para compartir con otros docentes ya titulados o en formación. Esta estrategia de formación se implementa en algunas universidades que complementan la enseñanza presencial con aulas virtuales, mediante el análisis de los usos didácticos de estas aulas y del sentido de su incorporación en las propuestas de enseñanza.

A modo de ejemplo, citamos la investigación realizada en la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) por Lombardozzi y Barroso (2015), en la que se preguntan sobre las producciones de los profesores en formación en los espacios virtuales, entendidas como narrativas pedagógicas digitales. Entre las conclusiones del estudio, las autoras proponen comprender los entornos virtuales a partir la hipertextualidad y la hipermedialidad, como medios para la narrativa pedagógica en la formación docente. Se suma a esta línea de trabajo la experiencia de Correa Gorospe *et al.* (2015), en la que desde la perspectiva de la identidad docente reivindican la pedagogía narrativa como «estrategia de biografización de la experiencia digital docente» (Correa Gorospe *et al.*, 2015: 46).

Narrativas mediadas por tecnologías en contextos educativos

En los últimos años del siglo XX, la digitalización de la producción audiovisual ha generado nuevos lenguajes y nuevas formas de crear y de representar que exceden la mera conversión del mundo analógico hacia el mundo digital. Entrados ya en el siglo XXI, las narrativas siguen propagándose, en un tipo de sociedades diferentes de las de tradición oral o la tradición escrita. Los relatos analógicos tienen una estructura lineal articulada en tres grandes fases: inicio, desarrollo y desenlace. Con la llegada de las tecnologías digitales, surgen diferentes formas de producir, mostrar y analizar los relatos (Esnaola Horaceck *et al*., 2015). Los avances tecnológicos han ido modificando las diferentes formas de narrativa, comunicación y representación, pasando de la unidireccionalidad y el lenguaje único a la «no linealidad», a la convergencia y a la participación e interactividad.

Distintos trabajos (García y Rajas, 2011; Osuna y Busón 2007; Aparici, 2010; Scolari, 2013) coinciden en afirmar que los avances tecnológicos han modificado las diferentes formas de narrativa, comunicación y representación, en las que se ha ido más allá de la unidireccionalidad y el lenguaje único, para entrar en las múltiples formas de contar los relatos a través de la no linealidad, donde la participación, la interactividad y la convergencia pasan a protagonizar los formatos narrativos. En este marco, la narrativa digital se caracteriza por la interactividad, el uso de diferentes elementos, como imágenes, animaciones, audios y recursos varios, y el dinamismo y la discontinuidad. Nuevos medios y nuevos lenguajes conllevan nuevas formas de narrar. Un cambio de rol acompaña al usuario cuando pasa de una tecnología analógica a otra digital. Del rol de espectador pasivo pasa a adquirir un protagonismo para la producción, la cocreación y el intercambio.

Aparici (2010) hace referencia a la narrativa digital y a la convergencia de medios cuando piensa en un modelo educativo 2.0. En ese contexto, sostiene que la narrativa digital atraviesa un proceso de elaboración. Respecto a la interactividad y la participación en los contextos educativos, Aparici (2010) advierte que muchas veces, cuando se piensa en un modelo educativo 2.0, se piensa también en la narrativa digital y la convergencia de medios, pero es necesario estar atentos, porque la narrativa digital todavía está en proceso de construcción y «conviven aún viejas estructuras analógicas pasadas al formato digital» (Aparici, 2010: 6). Así, se puede correr el riesgo de presentar propuestas tradicionales de enseñanza basadas en la transmisión y recepción

de la información, pero enmarcadas en formatos digitales novedosos y alejados de la interactividad propia de la web 2.0.

Los primeros antecedentes de la narrativa digital se encuentran en la literatura y en el cine. A modo ilustrativo, se mencionan la novela de Ítalo Calvino (1980) *Si una noche de invierno un viajero* y otra muy anterior, *Rayuela,* de Julio Cortázar (1963). Estas obras se constituyen como casos paradigmáticos de la literatura no lineal. En el cine, la película *El hombre de la cámara* ya tenía en 1929 una estructura no lineal. Otros ejemplos lo constituyen *Magnolia* (1999) o *Amores Perros* (2000) (Narrativa digital, UNED, 2013).

Esto lleva a que distintos autores caractericen la narrativa digital a partir de la no linealidad. Esta es la principal característica de la narrativa digital, pues no es necesario que exista una cronología ni un final cerrado. La estructura no lineal es la que permite múltiples lecturas en un recorrido donde el «lector» cobra protagonismo. El punto de partida puede ser cualquier momento o secuencia de la historia, ya que se podría ir «hacia adelante» o «hacia atrás» en el relato. En el entorno digital se rompe la linealidad de la historia, lo que no implica que no haya momentos o estructuras que organicen el relato. Sin embargo, ya no es posible hablar de un orden de «principio-fin»: el texto no se arma con una introducción que presenta un conflicto que se desarrolla en el núcleo y que en el desenlace se resuelve, aunque no necesariamente se aporte una solución. El punto de partida deja de ser la introducción. El relato se estructura de manera tal que sea posible entrar en él en cualquier momento y desde distintos accesos.

Esta idea del final no cerrado y de distintos accesos encuentra su sentido en el lenguaje hipertextual y en la utilización de hipervínculos en los relatos narrativos, lo que permite conexiones intra- e intertextuales, donde el recorrido lo pauta el lector. Gracias a la hipertextualidad, el lector puede hacer un recorrido sincrónico y asincrónico, a la vez que se le abren nuevos accesos. La lectura hipermedial completa el texto con múltiples vínculos, en cuanto puertas de entrada a otros textos. La no linealidad se convierte, así, en multilinealidad. Con la multilinealidad (Landow, 2009), surgen múltiples puntos de interconexión digital que entrelazan diferentes líneas discursivas. La multilinealidad y la posibilidad de la edición compartida que permite la web 2.0 dan lugar a pensar en el concepto de *multiusuario* a través de la cocreación de contenidos.

Considerando todas estas características, Rodríguez Simon (2016) presenta una definición abarcativa de *narrativa digital*, que entiende como:

> (…) un lenguaje formado por multiplicidad de partes conectadas por un recorrido no lineal o multilineal, de acceso sincrónico o asincrónico, de carácter multiusuario o coparticipativo. Aparecen los nodos dispuestos como compuertas lógicas de acceso de y a la información a través de diversos canales no necesariamente exclusivos de un nicho. Podríamos agregar, también, que es el lenguaje de la Sociedad de la Cibercultura, su lengua vehicular y constitutiva de esta. (Rodríguez Simon, 2016: 7)

A través de la multilinealidad surge la coautoría y la interactividad y el involucramiento de los lectores. Se abre la posibilidad de intervenciones que permiten ampliar, comentar y construir sobre el discurso original.

La construcción colectiva y la posibilidad de abrir las narrativas a través de distintos medios permiten introducir los conceptos de *convergencia* y *narrativa transmedia*. La convergencia de medios facilita nuevos modos de relatos narrativos que se articulan en una multiplicidad de soportes. El término *narrativa transmedia* fue introducido por Henry Jenkins (MIT) en un artículo publicado en *Technology Review* en 2003, con el objetivo de definir la técnica narrativa basada en la creación de mundos (narrativos) que se desarrollan a través de múltiples medios y plataformas, integrando experiencias, muchas de las cuales de carácter interactivo. Jenkins (2010) explica que la convergencia origina las llamadas *narrativas transmediáticas*, que ve como una forma de narrativa que se expande a través de múltiples medios y plataformas,

Para Scolari (2013), las narrativas transmedia son:

> (…) una particular forma de narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.).

Las narrativas transmedia «no son simplemente una adaptación de un lenguaje a otro» sino «una estrategia que va mucho más allá y desarrolla un mundo narrativo que abarca diferentes lenguajes y medios» (Scolari, 2013: 24).

Cuando habla de narrativas transmedia, Scolari (2013) explica que una historia se inicia en un medio y termina en otro, bajo la participación y cooperación de los usuarios. Un concepto que se asocia a la narrativa transmedia y a la convergencia de medios es el de *cultura participativa* (Jenkins, 2006; Jenkins y Dena, 2008), puesto que los usuarios cobran protagonismo a través de sus aportaciones y del uso de los medios de comunicación.

El concepto de *narrativa transmedia* se asocia a una producción colectiva y a la interactividad en escenarios en los cuales las personas ya no son receptores pasivos de información, sino que pasan a ser «emisores activos» (Lacasa, 2010: 54).

García y Rajas (2011) afirman que uno de los principales rasgos de la era digital es la convergencia y que de ella se deriva la narrativa transmedia y la configuración de relatos con características asociadas a la hipertextualidad, la intertextualidad y la obra abierta, que puede ser transformada, lo cual da lugar a la idea de múltiples autores en la transformación de las historias. En el contexto educativo, esta posibilidad de múltiples autorías conduce al trabajo colaborativo para el desarrollo de contenidos basados en la horizontalidad, la autogestión colectiva, la coautoría, la retroalimentación y la posibilidad de recepción a través de diversas redes y soportes.

Narrativas digitales y entornos virtuales

Hemos señalado que la narrativa digital (Scolari, 2014) se caracteriza por la interactividad, el uso de diferentes elementos, como imágenes, animaciones, audios y otros recursos, y el dinamismo. Todo esto conlleva nuevas formas de narrar, de la mano de la convergencia de medios, donde los relatos digitales invitan a establecer nuevas relaciones de intercambio.

Gifreu-Castells (2016) indaga sobre las formas de expresión narrativa que considera más representativas en la actualidad. Entre estas formas de expresión menciona los formatos educativos. El autor plantea que, en lugar de presentar al estudiante los contenidos a través de un texto escolar y enseñarlos según un modelo enciclopedista, los profesores deberían valerse de los nuevos formatos narrativos para enseñar y para la elaboración y el uso de materiales pedagógicos. El autor habla de nuevos formatos educativos

posibilitados por la narrativa audiovisual, interactiva y transmedia que deja atrás modelos de enseñanza basados en la transmisión de contenidos por parte del docente hacia sus alumnos. Así, desestima el paradigma del aprendizaje memorístico en estos nuevos formatos educativos, para fortalecer el aprendizaje por descubrimiento, que favorece la colaboración y la presentación de contenidos en formatos transmedia en entornos virtuales de aprendizaje, las plataformas interactivas o las tecnologías móviles. El autor vislumbra un panorama en el que los jóvenes tienen un alto dominio de las tecnologías interactivas y donde es necesario que el profesorado pueda acompañarlos con la presentación de los nuevos formatos educativos en sus clases.

En el marco de la enseñanza, y particularmente en la enseñanza mediada por tecnologías, estas nuevas posibilidades narrativas cuestionan las formas tradicionales de comunicación en las aulas virtuales. Tanto es así que comienzan a aparecer términos tales como *educación transmedia* en el marco de la transición a una «pedagogía polifónica» (Scolari, 2015).

En esta misma línea, Amador (2014) plantea que el aprendizaje transmedia implica un giro en relación con los contenidos, dado que hace falta avanzar de la información de los libros de texto y el conocimiento disciplinar del profesor hacia el desarrollo de las habilidades del estudiante para el tratamiento de la información que está distribuida y que circula en distintos formatos, medios y plataformas.

En concordancia con esto, los profesores encuentran en las aulas virtuales otras formas de narrar y presentar contenidos, las cuales escapan de la publicación de archivos de texto plano a la hora de presentar los contenidos. En las aulas virtuales los intercambios cobran fuerza y van más allá de lo que ocurre dentro del campus virtual. Docentes y estudiantes continúan los intercambios fuera del aula, y la cocreación gana protagonismo a través de un rol activo en la edición y producción de contenidos con propósitos de enseñanza y de aprendizaje (Anton Cuadrado y Levratto, 2013).

Los trabajos de Madalena y Sevilla Pavón (2014) y Campalans (2015) evidencian las posibilidades narrativas en los entornos virtuales para la presentación de contenidos, la realización de actividades colaborativas y la creación de relatos digitales. Ossorio Vega (2014), en un trabajo dedicado a la aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza universitaria en España, sostiene que la narrativa transmedia resulta una estrategia de

comunicación susceptible de ser aplicada en el contexto universitario y que aporta, como en los entornos de ficción, posibilidades para enriquecer los mensajes, presentar contenidos y potenciar la participación de los estudiantes.

Si analizamos las características de un entorno virtual de aprendizaje, podemos afirmar que gracias a todas ellas es posible entenderlo como un entorno narrativo. Un entorno virtual de aprendizaje se caracteriza por la flexibilidad y la interactividad y hace posible un diálogo y una relación entre los estudiantes y los profesores a través de distintos recursos herramientas y materiales. La interacción que posibilita estar inmerso en un entorno de comunidad académica nos permite pensar en el aula virtual como una comunidad en colaboración. Los entornos virtuales posibilitan que estudiantes y profesores tengan roles activos de comunicación y aprendizaje. Esta posibilidad de comunicación mediada y de aprendizaje colaborativo es una potencialidad destacada de estos entornos, junto con la hipertextualidad y la multimedialidad, ya que los entornos virtuales de aprendizaje permiten acceder a diferentes tipos de materiales, como también al enlace de materiales entre sí y a información o documentación disponible en la web.

Estrategias narrativas en las aulas virtuales

Hemos visto que distintos autores coinciden en que la convergencia de medios abre la posibilidad a nuevos modos de relatos narrativos que se articulan en multiplicidad de soportes. Jenkins (2010) explica que la convergencia da lugar a las llamadas *narrativas transmediáticas*: estas son una particular forma de narrativa que se expande a través de múltiples medios y plataformas. El concepto de *narrativa transmedia* está asociado al de producción colectiva e interactividad. Una historia empieza en un medio y termina en otro, bajo la participación y cooperación de los usuarios (Scolari, 2013). Desde este marco, ¿qué sucede con los relatos en los programas educativos basados en entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje? Ante la convergencia de medios, los relatos digitales invitan a establecer nuevas relaciones de intercambio. La narrativa digital en el aula virtual cuestiona las formas narrativas usadas hasta la fecha, ya que se basa en estrategias de enseñanza y de comunicación asentadas en la horizontalidad de las relaciones entre toda la comunidad académica.

En el campus virtual, las narrativas se articulan en una multiplicidad de soportes: desde textos impresos a relatos digitales que los trascienden y permeabilizan, lo cual posibilita conexiones con otros medios y recursos digitales en los que tanto profesores como estudiantes tengan un rol activo en la edición y producción de contenidos con propósitos de enseñanza y de aprendizaje.

Estas ideas permiten analizar cómo toman forma las narrativas digitales en el diseño de prácticas de enseñanza en los entornos virtuales y cómo utilizan los profesores la narrativa digital en la enseñanza en el interior de las aulas virtuales. Es posible pensar en el uso de narrativa digital en la enseñanza, aunque en diferentes niveles de mediaciones y de relaciones dentro del aula, y entre «el afuera» y «el adentro» del campus virtual.

En un estudio (López, 2014) acerca de los usos de las narrativas en las aulas virtuales se encontró que el profesorado implementa la narrativa digital en el diseño de casos de estudio, en la resolución de problemas y en las comunicaciones formales o informales con los estudiantes. También en el análisis de materiales y producciones de audios, vídeos documentales y trabajos con recursos e información disponibles en la web. Se hace referencia a las múltiples conexiones que no apelan solo a las nuevas tecnologías, sino también a la «construcción narrativa» en la redacción de los contenidos, donde se establecen conexiones entre los relatos de las «clases». Los profesores exponen un abanico de interpretaciones y usos de las narrativas que permite establecer distintos niveles.

Partiendo de la idea de campus virtual como entorno narrativo, los profesores incluyen narrativa digital con diferentes usos, planteamientos y objetivos, los cuales permiten organizar las prácticas de narrativa digital en las aulas virtuales en tres grupos a modo de transición: narrativa digital hipertextual, narrativa digital multimedial y narrativa digital transmedia.

Narrativa digital hipertextual

En un extremo, la narrativa resulta del tipo hipertextual: se establecen múltiples conexiones entre los relatos, entre los textos que los profesores presentan con el desarrollo de contenidos, y estos textos se vinculan y dialogan entre sí. También se establecen conexiones con textos en otros formatos en el aula virtual. Por ejemplo, en los foros, donde un tema que

surge en un debate es retomado posteriormente en el texto de presentación de contenidos de otro tema del programa de contenidos.

Cuando las prácticas de narrativa en las aulas virtuales resultan del tipo hipertextual, hacemos referencia a las estrategias que los profesores incluyen en sus clases estableciendo múltiples conexiones entre los relatos. Son aquellas propuestas en las que los contenidos se presentan con formatos tradicionales, en un archivo convencional de procesador de texto, pero donde el profesor interpela y dialoga con el estudiante en el texto. A su vez, estos textos presentan conexiones con otros textos que se encuentran presentes en otros espacios del aula virtual. La idea de narrativa digital es entendida como el trazado de múltiples conexiones en relación con el estilo en el que se escriben los textos de contenidos, y no apelando a las diversas tecnologías, más allá de los hipertextos que otorgan las potencialidades de presentar un archivo en un entorno virtual. Son aquellas aulas en las que semanalmente se adjuntan archivos junto con un mensaje del profesor en el que se indican las lecturas de bibliografía o alguna consigna precisa de intercambio en los foros.

Narrativa digital multimedial

Una postura superadora respecto de las narrativas es la de ir más allá del «texto lineal de la clase», consistente en implementar estrategias de narrativa multimedial. Se presentan contenidos en otros formatos; por ejemplo, vídeos o presentaciones en línea. La propuesta es interpelar al estudiante desde otros ángulos, otras motivaciones que transciendan la lectura silenciosa individual que propone la presentación de contenidos en un texto lineal, sin mediación, sin interacción alguna con el profesor o con otros estudiantes. Estas estrategias de narrativa digital multimedial son aquellas en las que surgen otros recursos en las aulas, además de los que ofrece el campus virtual. Los profesores se valen de recursos de la web 2.0 para pensar estrategias y actividades de aprendizaje, pasando a una perspectiva más multimedial en el momento de concebir los relatos en el aula. Es la narrativa digital que se nutre de los hipermedia y de los recursos web 2.0 para superar el modo textual y que incorpora otros modos discursivos para la presentación de contenidos, para las actividades y para interpelar al estudiante.

Las utilizan los profesores que proponen debates en foros, usan recursos de la web 2.0 para presentar la información o utilizan vídeos publicados por

otros para ilustrar o utilizar como material de análisis. Son las estrategias de narrativa digital en el aula que permiten sostener que el modo de texto no es el protagonista.

Narrativa digital transmedia

Finalmente, nos encontramos con una propuesta de narrativa digital transmedia, que permeabiliza el campus virtual y posibilita que los relatos y la presentación de contenidos comiencen en un medio y terminen en otros, con una fuerte propuesta de interacción y colaboración entre y con los estudiantes del aula. En la narrativa digital transmedia los profesores hacen propuestas que exceden el simple uso de recursos digitales a modo ilustrativo y piensan en una interacción multidireccional de relatos narrativos cocreados. Destaca la idea de construcción constructivista y colaborativa que se da en la mediación y el intercambio entre profesores y estudiantes a través de múltiples soportes.

El trabajo con vídeos interactivos en las aulas virtuales es un ejemplo las posibilidades de las narrativas transmedia que permiten iniciar relatos en un soporte y poder continuarlos en otros diferentes; de igual manera, los desarrollos de realidad aumentada en las aulas virtuales. Estas prácticas de narrativa digital transmedia son las que muchas veces se enmarcan como genuinas propuestas de innovación didáctica.

Estas tres posturas para pensar las estrategias de narrativa digital en el aula virtual ─prácticas basadas en la narrativa digital hipertextual, prácticas basadas en la narrativa digital multimedial y prácticas basadas en la narrativa digital transmedia─ son las que se corresponden con las que surgen de las respuestas a la encuesta, y son retomadas en las conclusiones de este trabajo.

La experiencia de narrativa digital en aulas virtuales

La propuesta pedagógica que se presenta a continuación se sitúa en la cartografía de pedagogías digitales de innovación del proyecto de innovación educativa «Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y Nuevas Narrativas» (CoReN), de la UNED. En el marco del proyecto se

proponen innovaciones de aplicación directa en las asignaturas de estudios oficiales de la UNED y en las demás universidades participantes.

El proyecto se organiza en tres fases de desarrollo. En la primera, se realiza un estudio previo en el que se obtiene información acerca de los conocimientos con los que los estudiantes inician las asignaturas. Sobre la base de la información obtenida en el cuestionario inicial, y en función de los contenidos de esta asignatura, en la segunda fase se diseñan y se ponen en marcha innovaciones didácticas vinculadas a la narrativa digital. En la tercera fase se lleva a cabo el análisis de las potencialidades educativas de la experiencia.

En este caso, la experiencia se sitúa en una asignatura de grado en una universidad pública nacional de Argentina. Se trata de la asignatura Problemáticas Contemporáneas de la Formación Docente, de la licenciatura de Educación, dictada en modalidad virtual.

Objetivos de la experiencia de narrativa digital

En cuanto a los objetivos específicos que lograr en el marco del proyecto, esta experiencia se centra en los siguientes objetivos:

- Desarrollar prácticas comunicacionales, educativas y de interacción –a través de diferentes espacios digitales− que constituyan un medio eficaz de construcción activa del conocimiento.
- Desarrollar criterios para el diseño de prácticas pedagógicas creativas y participativas.
- Establecer criterios para el desarrollo de una narrativa transmedia en contextos educomunicativos digitales.

Aspectos metodológicos considerados en la implementación de la experiencia narrativa

Por lo que hace a los aspectos metodológicos, y en función de las fases propuestas, los estudiantes respondieron a dos cuestionarios: el primero, para indagar sobre expectativas y conocimientos previos, y el segundo, al finalizar la asignatura, para sistematizar sus percepciones sobre propuesta experimentada. Cabe destacar que los cuestionarios implementados fueron

comunes a todas las asignaturas de las universidades que participaron en este proyecto de innovación.

También se los invitó a participar en grupos de discusión (Orellana y Sánchez Gómez, 2006). Se desarrollaron, así, tres grupos de discusión organizados sobre la base de tres ejes de indagación. El primero se orientó a recabar información acerca de la «valoración general de la propuesta pedagógica». Los estudiantes describieron su experiencia de aprendizaje en la asignatura y valoraron la calidad de la propuesta pedagógica, para luego compartir los aspectos concretos de las experiencias creativas y las actividades prácticas puestas en marcha en la asignatura que consideraron valiosas, en este caso relacionadas con la inclusión de prácticas de narrativa transmedia.

El segundo eje se basó en los «procesos de comunicación». Los estudiantes describieron las prácticas comunicacionales y de interacción y se hizo hincapié en el intercambio acerca de cómo influyeron los procesos de comunicación e interacción en los procesos de aprendizaje. En este eje se indagó también sobre el desarrollo de las narrativas transmedia en la propuesta pedagógica y como parte de sus actividades prácticas.

El tercer eje se orientó a recabar información acerca de los «procesos de aprendizaje» de los estudiantes a partir de las innovaciones desarrolladas. El intercambio en los grupos de discusión se orientó a analizar si los estudiantes consideraron que la asignatura les ayudó a adquirir conocimiento y qué tipo de aprendizaje habían adquirido en este proceso.

En cada uno de los ejes se indagó, también, sobre las dificultades que pudieron presentarse en la asignatura en relación con dichos ejes. La información obtenida de los grupos de discusión se analizó mediante la técnica de análisis de contenido (Ballesteros, 2014).

Descripción de las acciones desarrolladas en la asignatura

La asignatura Problemáticas Contemporáneas de la Formación Docente está organizada en cuatro unidades temáticas. Se lleva a cabo íntegramente en modalidad virtual a partir de un plan de trabajo de dieciséis semanas de duración. Semanalmente se publican los contenidos, acompañados de actividades que han de realizar los estudiantes. En relación con las evaluaciones de aprendizaje, los alumnos realizan dos trabajos prácticos de

entrega obligatoria y han de presentarse a un examen final integrador para acreditar la asignatura.

Desde el punto de vista de las acciones docentes, se procuró incluir recursos y materiales en diversos formatos, en concordancia con las producciones solicitadas posteriormente a los estudiantes. De hecho, varias de las clases se incluyeron en formato audio, y se presentaron vídeos de especialistas y códigos QR, a través de los cuales era posible acceder a recursos externos del aula virtual. La publicación semanal de contenidos se vio enriquecida con materiales multimediales cuya inclusión fue pensada para facilitar la comprensión de los contenidos de la asignatura, así como para generar mejores y más fluidos niveles de comunicación entre los distintos integrantes del aula virtual. En este sentido, la presentación de los recursos desde la perspectiva docente se dio a través de distintos formatos y en diferentes medios en el aula virtual.

En cuanto a las producciones de los estudiantes, se les pidió hacer entrevistas que debían grabar y luego publicar en la red, en un sitio de alojamiento de vídeos o audios. Para realizar la entrevista, los estudiantes confeccionaron un protocolo de preguntas sobre la base de los contenidos de las unidades temáticas. Luego, entrevistaron a un docente en ejercicio. Una vez grabada la entrevista, tenían que analizar las respuestas a partir de los marcos conceptuales de la asignatura. Posteriormente, los vídeos y audios fueron alojados en una aplicación externa pero insertada en el aula virtual, con el fin de que los estudiantes pudieran acceder a las producciones de todos los integrantes del aula.

También fueron publicados tableros con actividades realizadas por los estudiantes en aplicaciones de la web 2.0. Las producciones hechas también fueron incluidas luego al aula virtual.

Como consigna para realizar el segundo trabajo práctico de la asignatura, se solicitó a los estudiantes que trabajaran en grupos de cuatro a cinco personas. Cada grupo debía seleccionar un tema tratado en las últimas unidades de la asignatura, y debía desarrollarlo mediante una producción de narrativa digital que consideraran más adecuada para presentar y dar cuenta de estos contenidos. La producción narrativa digital debían acompañarla con una justificación de las decisiones del grupo sobre la propuesta presentada.

Cada equipo realizó una presentación multimedial en que se sintetizaban las conclusiones grupales, mediante diversos formatos, lenguajes y soportes.

Realizaron presentaciones en línea que incluyen audios, vídeos e imágenes y que se vinculan, a su vez, con otros recursos disponibles en la web. Los recorridos no son lineales: cada lector puede comenzar y realizar su propio recorrido por cada una de las propuestas realizadas por los estudiantes.

Estas producciones se encuentran disponibles en la web y pueden verse a partir del siguiente código QR:



Las producciones de los estudiantes resultaron genuinos relatos de narrativa digital transmedia (Scolari, 2013; 2014), desde el momento en que los relatos comenzaban en un medio y continuaban en otros, lo cual permitía también múltiples recorridos.

Análisis y resultados de la experiencia

El análisis de la experiencia implementada se realizó a partir de los grupos de discusión. Se focalizó particularmente en las expresiones de los estudiantes en relación con las narrativas en las aulas virtuales. Los resultados demuestran que los estudiantes consideran que «el uso de las tecnologías agiliza y posibilita el acercamiento con los contenidos y también acorta distancias» (E2_6). También encontraron que la asignatura resultó «diferente y creativa» (E1_6) y afirman que lo trabajado y la inclusión de recursos lo podrán «tener en cuenta en las prácticas áulicas para realizar con los estudiantes» (E1_6).

Respecto a los recursos, consideran que fue valiosa su incorporación en el aula. Los estudiantes afirman que «los recursos implementados fueron importantísimos, ya que nos enfrentaron a nuevos aprendizajes; por ejemplo, a nuevos modos de comunicación». (E5_6). La variedad de recursos multimediales y los distintos formatos en los que fue presentado el contenido curricular les permitió contar con diversos soportes para la búsqueda de

información y el estudio de la asignatura. Así lo afirma una estudiante, cuando sostiene que «sobre los recursos y la comunicación, la diversidad de los mismos hace que estemos más alertas a buscar en otros espacios que no sean solo la bibliografía y las clases» (E9_6).

En cuanto al trabajo colaborativo los estudiantes, valoraron positivamente sus propias producciones y las de sus compañeros en relación con la colaboración alcanzada dentro de los grupos de trabajo, tal como plantea la estudiante (E5_6):

> Este trabajo colaborativo nos ha permitido cooperar eficazmente para crear un resultado que es de todos, que no reconoce a un autor exclusivo y que puede usarse. Desde el lugar de alumnos, hemos tenido la posibilidad de escuchar, interactuar y tomar decisiones con otros, es decir, con los compañeros. Esto, sin duda, lleva a que se enriquezcan y mejoren las ideas y propuestas, generando aprendizajes más ricos que son necesarios y que estimulan a continuar aprendiendo. (E5_6)

También valoraron el trabajo colaborativo que implicó el compromiso y trabajo conjunto de todos los estudiantes que conformaban cada grupo y que se dio de manera sincrónica:

> Lo que fue un desafío fue elegir la metodología para el segundo trabajo práctico. Qué medio íbamos a utilizar no era… Decidirnos hacer un folleto digital, fue todo un aprendizaje. Una de nosotras dio la idea y sugirió una aplicación. Las demás aprendimos a manejar el programa y trabajábamos colaborativamente. Todas al mismo tiempo estábamos editando en el mismo trabajo, Estábamos todas conectadas y cada una hacía comentarios marginales. (E9_6)

Con todo, también han planteado las dificultades que aparecen en el momento de trabajar colaborativamente en las instancias de formación en entornos digitales:

> Con respecto al trabajo, fue una tarea complicada, por el tema de las distancias y las ocupaciones de cada una y la poca disponibilidad de horarios, pero me parece una excelente apuesta creativa el uso de las TIC y redes sociales para entablar grupos de trabajo. (E2_6)

La producción grupal comportó un genuino trabajo con narrativas transmedia, que los estudiantes valoraron como innovador:

> El segundo trabajo práctico fue innovador, y en lo personal me resultó un desafío, ya que tuve que aprender a usar aplicaciones de la web 2.0 para mostrar, junto con mis compañeras, el contenido sobre el tema que elegimos para hacer el trabajo. Tuvimos que aprender a incorporar en una presentación audio, vídeo, imágenes…, relacionarlo todo en una aplicación, que queríamos que fuera dinámica, y a la vez que comunicara y reflejara nuestra producción colectiva. (E5_6)

> En esta materia utilizamos muchos recursos. Yo ya cursé muchas, me falta poco para terminar la licenciatura, y esta materia fue distinta. Escuchamos clases en audio, pudimos ver vídeos de especialistas, los testimonios de estudiantes en formación y tuvimos que aprender a usar recursos, que yo no conocía. Por ejemplo, para la producción del segundo trabajo práctico no era solo saber los contenidos y la bibliografía, sino elegir los recursos, pensar la producción multimedia, qué recursos utilizar, cómo relacionarlos unos con otros… Todo eso fue muy nuevo para mí. (E12_6)

En síntesis, el análisis de los grupos de discusión muestra las posibilidades de desarrollar narrativas transmedia en contextos educomunicativos digitales. Para ello, es necesario que el profesorado cuente con un manejo conceptual de la disciplina que enseña, pero también que considere en su propuesta de enseñanza las posibilidades educativas de las narrativas mediadas por tecnologías.

Una mención especial merece aquí el concepto de *innovación* en los contextos educativos, particularmente cuando las innovaciones implican el uso o se basan en las tecnologías como soporte. Las ideas de Díaz Barriga (2007) nos ayudan a estar atentos, pues esta autora advierte que la inclusión de tecnologías en la enseñanza no garantiza *per se* la calidad educativa y la innovación pedagógica, al tiempo que plantea que la incorporación de las TIC en educación ha de fundamentarse en disciplinas como la Didáctica y la Pedagogía. La autora también señala la distinción entre pensar propuestas innovadoras y llevarlas a la práctica. En este sentido, nos advierte que en las innovaciones es preciso dar un salto hacia su implementación en la práctica, para no quedarnos en el «plano del desarrollo modélico idealizado» (Díaz Barriga, 2007: 7). En este marco, destacamos que el objetivo fundamental del

proyecto «Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, Redes Sociales y Nuevas Narrativas» (CoReN), en el que se enmarca esta propuesta pedagógica digital, pretende diseñar prácticas pedagógicas creativas y participativas, para luego implementar en las aulas estas experiencias de innovación por medio de las TIC.

Conclusiones

En este capítulo hemos presentado un marco referencial para comprender la enseñanza como construcción narrativa, y la construcción de relatos como estrategia de formación, tanto de cara a la enseñanza presencial como a la formación del profesorado para la enseñanza en los entornos virtuales. Seguidamente, abordamos las posibilidades educativas de las narrativas mediadas por tecnologías y planteamos perspectivas teóricas que nos permiten concebir el campus virtual como entorno narrativo, al pasar del diálogo entre textos a la narrativa digital transmedia en las aulas virtuales.

En el capítulo se retoma una caracterización que muestra el uso de narrativa digital en la enseñanza mediada con diferentes niveles de mediaciones y relaciones dentro del aula, así como entre «el afuera» y «el adentro» del campus virtual. Esta caracterización plantea desde estrategias de narrativa digital hipertextual hasta estrategias de narrativa digital multimedial y de narrativa digital transmedia en las aulas virtuales.

Estas últimas estrategias aluden necesariamente al uso de tecnologías variadas y en distintos soportes. La propuesta de enseñanza que realice el profesorado contemplará innovaciones de orden didáctico y tecnológico. En relación con las innovaciones, cabe alertar que la inclusión de tecnologías no genera de por sí una propuesta innovadora. De igual manera, el uso de diversos soportes tecnológicos no implica la construcción automática de estrategias de narrativas transmedia en las aulas virtuales. Las innovaciones en las aulas requieren de un fundamento para las decisiones didácticas y los recursos que acompañen a las propuestas.

Referencias bibliográficas

Aguaded, I.; Cabero Amenara, J. (2014). «Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas». *Educar*, 30: 67-83.

Amador, J. A.; Pagès, T. (2014). «La formación del profesorado universitario en las universidades españolas y la transferencia en la formación. Evaluar la formación es posible». Colección Transmedia XXI: 35-51.

Anton Cuadrado, R.; Levratto, V. (2013). «Construcción de la educación mediática por comunidades de aprendizaje horizontales». *Historia y Comunicación Social*, 18: 231-241.

Aparici, R. Campuzano, A. Ferrés J.; Mantilla A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. Madrid: UNED. Recuperado de: <http://ntic.educacion.es/w3//web_20/informes/educacion_mediatica_e20_julio20010.pdf

Ballesteros, B. (2014). *Introducción al análisis de contenido. Taller de Investigación Cualitativa*. Madrid: UNED.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

— (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

— (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Calvino, I. (1980). *Si una noche un invierno un viajero*. Barcelona: Bruguera.

Campalans, C. (2015). «Docencia/aprendizaje transmedia: una experiencia». *Razón y Palabra*, 19(1-89): 89-102.

Clandinin, D. (2007). «The life story interview as a bridge in narrative inquiry». En: Clandinin, J. (ed.). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage, 224-246.

Díaz Barriga, F. (2007). *La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Eggen, P.; Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Esnaola Horacek, G.; Ottaviano, M.; Palacios, G. (2015). «Migraciones, digitalizaciones y prácticas educativas en el contexto argentino». *Educatio Siglo XXI*, 33(3): 63-84.

Evans, T. D.; Haughey, M. (2014). «Online distance education models and research implications». En: *Online distance education: Towards a research agenda* (pp. 131-149). Canadá: Au Press.

Gifreu-Castells, A. (2016). «El ámbito de la no ficción interactiva y transmedia. Aproximación a cuatro formas de expresión narrativa». *Opción*, 32(9): 871-891.

Goodman, N. (1978). *Maneras de hacer mundos*. Barcelona: Visor.

Gorospe, J. M. C.; Olaskoaga, L. F.; Barragán, A. G. C.; Iglesias, D. L.; Aguirre, B. O. A. (2015). «Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital». *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 14(1): 45-56.

Gros Salvat, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo* XXI. Barcelona: UOC.

Gudmundsdottir, S. (2008). «La naturaleza narrativa del saber pedagógico». En: Mcewan, H.; Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-72) Buenos Aires: Amorrortu.

Gvirtz S.; Palamidessi M. (2005). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Hermans, H.; Hermans Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. Nueva York: Guilford Press.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nueva York: New York University Press.

— (2010). «Los nuevos medios y la democratización de la cultura». *El Monitor de la Educación*, 26(5): 35-38.

Jenkins, H.; Deuze, M. (2008). «Convergence culture». *Convergence*, 14(1): 5.

Lacasa, P. (2010). «Cultura participativa y nuevas alfabetizaciones» (entrevista a Henry Jenkins). *Cuadernos de pedagogía*, (398): 52-56.

Landow G. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios*. Barcelona: Paidós.

Leguizamón, G.; López, M.; Morras, V. (2015). «La evaluación en las prácticas de enseñanza: una experiencia de formación reflexiva». En: *Actas del 1.r Congreso Internacional de Formación del Profesorado*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/leguizam

Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Lombardozzi, L.; Barroso, E. (2015). «Narrativas pedagógicas en entornos virtuales. Las posibilidades abiertas por las TIC al campo de la formación docente». En: *Actas del 1.r Congreso Internacional de Formación del Profesorado*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata.

López, S. (2014). *Estrategias de enseñanza: hacia la narrativa digital transmedia en el aula virtual* (trabajo final de máster). UNED. Madrid. Recuperado de: <http://espacio.uned.es/fez/view/bibliuned:masterComEdred-Sregina>.

Maddalena, T.; Sevilla Pavón, A. (2014). «El relato digital como propuesta pedagógica en la formación continua de profesores». *Revista Iberoamericana de Educación*, 65: 149-160.

McEwan, H.; Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Orellana, D.; Sánchez Gómez, M. (2006). «Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa». *Revista de Investigación Educativa*, 24(1): 205-222.

Osuna, S.; Busón C. (2007). *Convergencia de medios. La integración tecnológica en la era digital*. Barcelona: Icaria.

Paley, V. (2013). «Getting Back on Track: The Importance of Play and Storytelling in Young Children's Development». *Learning Landscapes*, 7(1): 43-49.

Phillion, J.; He, M. F.; Connelly, F. M. (eds.). (2005). *Narrative and experience in multicultural education*. California: Sage.

Rodríguez Simón, A. (2016). *Narrativa digital. Material didáctico*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Salmon C. (2008) *Storytelling: la máquina de fabricar historias y formatear mentes*. Barcelona: Península.

Scolari C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Planeta.

— (2014). «Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital». *Anuario AC/E de cultura digital*, 71-81.

Suárez, D. (2012). «Narrativas, autobiografías y formación en Argentina. Investigación, formación y acción entre docentes. Memoria, dimensoes sócio-históricas e trajetórias de vida». *Colecçao Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais*. Natal/Porto Alegre/Salvador: <edufrg/edipucs/eduneb>: 57-94.

— (2015). «Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas». En: Suárez, D. H.; Hillert, F.; Ouviña, H.; Rigal, L. (coord.). *Pedagogías críticas. Experiencias alternativas en América Latina* (pp. 15 -54). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Suárez, D.; Argnani, A. (2011). «Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas». *Revista Educação e Contemporaneidade*, 20(36): 43-56.

— (2013). «Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas». *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 20(36): 43-56.

Vega, M. (2014). «Aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza universitaria en España: Aprendizaje colaborativo, multiplataforma y multiformato». *Revista Internacional de Tecnologia, Conocimiento y Sociedad*, 3: 25-38.

1. Los desarrollos teóricos sobre la narrativa digital se consideran a partir del trabajo *La formación del profesorado de educación superior para la enseñanza mediada en entornos virtuales*.

6. La performance virtual educativa: el enfoque del proceso como acción performativa

Alejandro I. Rodríguez Simon

Introducción

Desde tiempos inmemoriales, las ritualizaciones marcaron y acompañaron el desarrollo de las diferentes culturas alrededor del planeta. Entrados ya en el siglo XXI, estos tipos de rituales que se basan en la reproducción son también observados en las formas de interacción de los actores principales que intervienen en un proceso educativo. Los entornos formativos virtuales en el nivel de educación superior no están exentos de dichas repeticiones rituales, heredadas de la enseñanza y aprendizaje presencial.

El punto de partida se sitúa en los anales de los tiempos y en la idea básica de que un cúmulo de aspectos han contribuido a la supervivencia, preponderancia y perpetuación de la especie humana. Uno de los aspectos que se tiene en cuenta es el ceremonial y ritual. Yacimientos arqueológicos del Neolítico dan crédito al pensamiento simbólico desarrollado por nuestros antepasados en las primeras épocas del hombre como tal. Mucho tiempo ha pasado desde aquellas manifestaciones ceremoniales hasta este nuevo paradigma social actual; sin embargo, este tipo de comportamiento ha tenido un contínuum, aunque, eso sí, no de la manera homogénea, sino que cada cultura ha desarrollado sus propios mecanismos rituales dependiendo de las cosmovisiones profesadas.[2] Gran parte de esos comportamientos rituales fueron derivando en procesos de enseñanza y de aprendizaje con una carga intrínseca de valores axiomáticos; un *ritus* inicial que se ha ido reproduciendo

y diversificando a través de los diferentes paradigmas socioculturales acontecidos en la historia de la humanidad.

Ahora bien, inmersos ya en la Sociedad del Conocimiento, donde la virtualidad despliega un amplio abanico de posibilidades, parte de esos procesos de enseñanza se plasman en ofertas educativas a distancia a través de Internet. En ese contexto, *a priori*, se podría entender que dichos procesos mediados ya por las tecnologías vienen acompañados de nuevos modelos de enseñanza y de aprendizaje.

Esta situación, al menos hasta el momento, no es del todo cierta. La inclusión de las TIC en la educación se ha desarrollado conforme a distintas perspectivas y posibilidades según las condiciones en los contextos educativos y en la formación del profesorado.

Este capítulo analiza los rituales de interacción a través de los distintos tipos de performances y de su acción pedagógica en los entornos virtuales. En concreto, se aborda la indagación de propuestas de interacción en forma de performances que se realizaron entre el estudiantado de asignaturas enmarcadas en la formación de posgrado en entornos virtuales. En este marco, partimos del supuesto de que las interacciones se ven favorecidas por un medio que permite el hipertexto y la comunicación sincrónica y asincrónica, entre otras cualidades. No obstante, a pesar de desarrollarse en un contexto virtual, observamos que aun así se reproducen formas de presentarse, de interaccionar y de actuar respecto a los compañeros y los profesores; se producen formas de interacción de manera permanente, basados en repeticiones arcaicas y en estereotipos (Rodríguez Simón, 2018; Rodríguez Simón y López, 2017). Es decir, notamos un contínuum en los enfoques de enseñanza y d aprendizaje basados en ritualizaciones que pertenecen a otros modelos de sociedad, modelos del tipo bancario, citando a Freire (2005).

Es en este contexto, donde surge lo que denominamos *performance virtual educativa*, emparentada de manera teórica con los *performances studies* y la interacción simbólica, y de manera pragmática con la etnografía performativa.

La performance virtual educativa se enmarca como una propuesta innovadora, en primer lugar, porque el escenario de la acción es Internet; no hay prácticamente antecedentes de performances educativas mediadas por tecnologías en propuestas formativas en entornos virtuales. Los casos

seleccionados como objeto de estudio se enmarcan como modelos asincrónicos de propuestas mediadas a través de las TIC. Por ello, la aplicación de esta estrategia pretende sacar a los alumnos de su zona de confort, por cuanto la propuesta implica la puesta en marcha de una actividad fuera de lo común a la que los estudiantes deberán adaptarse para poder participar. Animarse a formar parte de la actividad sincrónica implica necesariamente sacar al alumnado de la rutina pedagógica y asumir el desafío de encontrarse con los otros, *in situ*, sin la posibilidad de reflexionar previamente sobre lo que se escribe o se actúa, en la mayoría de los casos, tal como sucede en las actividades asincrónicas. En este sentido, la propuesta de la performance virtual educativa (PVE) resulta una propuesta innovadora, no solo por los recursos tecnológicos implementados, sino también por las implicaciones para el aprendizaje de los estudiantes que conlleva la propia actividad: pensar en la construcción de un rol, sostener su representación en la teatralización grupal y lograr comprender el lugar del «otro» en las propuestas de educación mediadas. En resumen, la implementación de la performance virtual nos permitirá explorar una nueva práctica de formación que se puede realizar en los entornos virtuales, donde las comunicaciones entre estudiantes y docentes, y entre docentes entre sí, se dan a través de mediaciones tecnológicas.

En segundo lugar, sostenemos que la performance virtual educativa resulta una propuesta innovadora en la medida en que no solo funciona como estrategia de formación, sino que también resulta un instrumento de recolección de datos e interpretación. En este sentido, a través del desarrollo de esta estrategia es posible recabar los datos y la información para el análisis, al mismo nivel que otros instrumentos de recolección de datos, como los grupos de discusión o las entrevistas semiestructuradas.

Por estas razones, consideramos que a través de los resultados obtenidos mediante el análisis de estas experiencias educativas contribuiremos a la concreción de nuevas formas y de pedagogías digitales innovadoras, en las cuales se considere como estrategia el valor de la implementación de la performance virtual educativa en el marco de la innovación en la enseñanza y en actividades de investigación.

A continuación, presentamos los dos apartados en los que dividimos este capítulo. El primero corresponde al marco teórico que sustenta las prácticas en que se incluye la definición de *performance*, sus elementos y su estructura,

el enfoque dramatúrgico y las conductas restauradas. También explicitamos los marcos referenciales constituidos desde la educación experiencial. El segundo apartado versa, en concreto, sobre la práctica pedagógica.[3]

Marco teórico

El concepto de *performance*

En 2011, Diana Taylor planteaba el siguiente interrogante: «¿Cómo podemos analizar las maneras en que las personas se organizan, si no consideramos el modo en que escogen entre diferentes opciones, cómo manejan sus tiempos y cómo se autopresentan ante otros (el yo como ser social)?». Tanto los grupos como los individuos intentan mejorar sus circunstancias y se representan a sí mismos a través de las performances (Turner, 1988; Goffman 2012; Taylor y Fuentes, 2011). *Performance* es un término polisémico que significa: ejecución, realización, desempeño, actuación, así como jugada, escenificación, trama, acción correctiva, crisis, cisma y reintegración (Turner, 1988; Szurmuk y McKee, 2009). Se trata de una aproximación teórica, que bascula entre disciplinas para abarcar diferentes campos de estudio, utilizada como «paradigma analítico para aproximarse a actividades expresivas de índole diversa que involucran un proceso comunicativo entre quien genera la actuación y quien la presencia» (Szurmuk, 2009: 15).

Las perspectivas de autores de referencia, como Turner, Goffman y Schechner, dotan de argumentación a la noción de *performance* al poner el énfasis en el espacio convertido en proceso, la temporización y las cualidades procesuales. Es decir, aparece un modelo dramatúrgico que enfatiza las interacciones simbólicas, los componentes lúdicos y estéticos de los sucesos sociales, tomando como referencia también la ansiedad vivida en los momentos de crisis o transición en los estadios intermedios del proceso, que tiene lugar entre la ruptura y la reorganización.

De acuerdo con este modelo, estos autores afirman que cualquier proceso social puede ser abordado en términos de performance o escenificación ritual (Turner, 1988, 2013; Goffman, 2012; Schechner 2000). Esta afirmación implica, en primer lugar, que se tenga en cuenta la flexibilidad, las incongruencias e incoherencias y, al mismo tiempo, la estructura que hace

posible las interacciones sociales. Para ello, se considerarán las reglas establecidas en cada grupo social determinado, incluyendo sus marcos simbólicos. En segundo lugar, el estudio de dichos procesos sociales se realiza a través de la observación y la descripción de las secuencias espacio-temporales, que poseen principio y fin, y que presentan secuencias aislables en términos analíticos, pero interrelacionadas con la vida social (Schechner, 2000). Por último, la noción de *subjetividad* se transforma al asociarse a nuevos elementos.

Elementos constitutivos de una performance

La performance es un proceso que presenta una estructura que se sostiene a través de los elementos propios de un ritual escenificado, los más importantes de los cuales son los símbolos, los signos, los códigos y los marcos de significación, que se describirán seguidamente.

En cuanto al símbolo, podemos decir que es el elemento más frecuente y más pequeño de todo proceso ritual, que conserva las propiedades específicas de la conducta ritual (Turner, 2013)

Desde disciplinas como la psicología, Jung (1995) establece una diferencia entre lo que entiende por *símbolo* y *signo*: «El signo es siempre menor que el concepto que representa, mientras que un símbolo siempre representa algo más que su significado evidente e inmediato» (1995: 55). Relaciona al signo con la parte consciente del individuo, y al símbolo con la parte desconocida aún por el individuo. A un signo no se le puede dar carácter simbólico por deliberada intención que se le ponga; un símbolo está relacionado con los aspectos inconscientes de nuestra percepción de la realidad.

Por su parte, Turner (2013) establece una diferencia entre *símbolo* y *signo* partiendo de la diferenciación hecha por Jung (1995), pero llevándola al terreno del ritual: entiende el signo como una expresión simplificada, pero equivalente, de una cosa conocida. En cambio, relaciona al símbolo con lo relativamente desconocido, y lo entiende como la mejor expresión posible de un hecho que se postula como existente. Es decir, posee un consenso social que se piensa que categoriza naturalmente, que representa o recuerda a algo.

Por ejemplo, en la ceremonia ritual principal de la Iglesia católica, la misa, podemos observar que el sacerdote se lava las manos antes de la ceremonia del pan y el vino; pero este acto es una representación de la realidad, ya que

es un acto simbólico de purificación, que se representa a través de un rito de purificación, expresado en el salmo 26.6. Ninguno de los feligreses podría poner en tela de juicio si el cura está lavándose las manos porque las tuviera sucias realmente, y axiomáticamente entienden que se trata una parte integrante del ritual, de la misa. (Rodríguez Simon, 2017)

En cuanto a la estructura y las propiedades de los símbolos rituales, son de carácter dinámico y pueden deducirse mediante tres tipos de datos (Turner, 2013):

- El contexto de la acción, observando las características y la forma externa;
- las voces de los participantes, así como la perspectiva profesada por los especialistas del ritual a través de su interpretación;
- la elaboración del investigador basada en los contextos estudiados.

Turner (2013) define como cualidad esencial del símbolo ritual a la yuxtaposición de lo orgánico, basándose en el sentido individual, con lo social o estructuralmente normativo, y sostiene que existe dos tipos de símbolos: los instrumentales y los dominantes.

Los símbolos instrumentales pertenecen a un amplio universo, «un sistema total de símbolos que constituye un ritual dado» (2013: 33). Cada símbolo tiene fines explícitos, una función específica, y puede ser considerado como un medio para la concreción de esos fines.

Los dominantes, por su parte, poseen un valor axiomático, presentan cierta autonomía y son recurrentes en diversos tipos de rituales con una cierta probabilidad de que presenten el mismo grado de significación, por ese valor que se les otorga de ser admitidos sin necesidad de demostración. Esto es lo que hace que sean fáciles de analizar dentro de su marco referencial, atendiendo a su cosmovisión, ya que suministran información sobre el sistema en su conjunto. Por ejemplo, estos símbolos dominantes pueden presidir una ceremonia, así como estar presentes en alguna de las fases del ritual, aunque no en todas. Es tan claro para los participantes que se admite sin necesidad de demostrar su valor o su significación (Sapir, 1949; Turner, 1995, 2013). Turner sugiere que los símbolos dominantes presentan dos polos: el sensorial, donde se concentran significados «de los cuales puede esperarse que provoquen deseos y sentimientos», y el ideológico, «donde se

encuentra una ordenación de normas y valores que guían y controlan a las personas como miembros de los grupos y las categorías sociales» (p. 34). En una acción ritual o performance, «el símbolo ritual efectúa, podríamos decir, un intercambio de cualidades entre sus dos polos de sentido: las normas y los valores se cargan de emoción, mientras que las emociones básicas y groseras se ennoblecen a través de su contacto con los valores sociales» (Turner, 2013: 31).

En otras palabras, podemos decir que la unión de ambos polos, el sensorial o emotivo y el ideológico o normativo, origina en los símbolos tanto la norma como las emociones que se ponen de manifiesto en el contexto del grupo donde se produce la acción ritual.

Es esta polarización de sentido de los símbolos la que halla Goffman (2012) cuando utiliza oposiciones binarias al determinar los códigos más importantes utilizados en la «presentación del sí mismo». Los códigos que usa este autor son conjuntos de signos y símbolos que se estructuran bajo ciertas normas que hacen que se exhiban o se oculten en el juego de la interacción. Según Amparán y Gallegos (2004), la manera básica de interpretar los gestos que representan el «sí mismo» es utilizando este tipo de oposiciones, como son: naturalidad frente a simulación, tranquilidad frente a excitación, o familiaridad frente a extrañeza. En efecto, la polarización de sentidos del símbolo, como afirmaba Turner, produce un intercambio entre lo individual y lo social, entre lo sentimental y las posturas ante la sociedad.

En resumen, esta clasificación de los símbolos en su totalidad nos orientará dentro de un marco determinado para el análisis de la interacción. A estos marcos se los llama *marcos de significación*. El primer gran marco estructural de significados, la macroestructura, está representado por la cultura. En cambio, los códigos pertenecientes a la «presentación del sí mismo» se consideran microestructurales. Goffman intenta comprender las vinculaciones entre la microestructura de los códigos y la macroestructura cultural a través de la interacción social, que, según él, está llena de procesos rituales (Amparán y Gallegos, 2004; Goffman, 2012).

Enfoque dramatúrgico, drama social y conductas restauradas

Para interpretar y comprender nuestro enfoque sobre el concepto de *performance* es necesario aproximarse a los fundamentos del enfoque

dramatúrgico, el drama social y las conductas restauradas. Para ello, tomamos como autores de referencia a Irving Goffman, Victor Turner y Richard Schechner, que pertenecen a las corrientes de la sociología, la antropología y los estudios de performances, respectivamente, en concordancia con el posicionamiento teórico dentro de la línea de pensamiento simbólico interpretativo. Goffman y Turner confluyen en la forma de ver la inmersión de los rituales y su representación en la vida cotidiana y las relaciones entre los individuos, vinculándola de forma metafórica al teatro o la escenificación. Schechner trabaja en colaboración con Turner tratando de lograr una interdisciplinaridad entre el arte escénico y la antropología de la performance, pero también discute los esquemas trazados tanto por Turner como por Goffman.

En cuanto al enfoque dramatúrgico, cabe decir que Goffman (2012) se interesa por las microestructuras de los procesos de interacción social, entendiendo a este enfoque como «un modelo de análisis basado en la analogía de un determinado campo social (el teatro) en otro campo social cuyas características son compatibles metafóricamente» (Amparán y Gallegos, 2004: 8). Es decir, el individuo o sujeto tiene varias formas de interaccionar en su cotidianidad, y se presenta según las situaciones, adaptando su conducta, tratando de controlar sus impulsos y generar buenas impresiones en el otro. Intentamos mostrar al «otro», de modo consciente o inconsciente, una impresión del «nosotros mismos», que va a depender de la situación y del medio en donde nos encontremos y para los cuales nos adaptaremos. Toda esta conducta tiene como núcleo los rituales de interacción: presentación del individuo, presentación de su actividad en situaciones corrientes, guía y control de las impresiones que los otros se forman de él, reglas de comportamiento ante ellos, etc. Y representan una performance escenificada para la audiencia, que, en este caso, es la misma que los compañeros de interacción.

Los individuos perciben los efectos de sus actuaciones cotidianas y ajustan estas a la situación en curso desde una posición dialógica entre el *self* y los otros y teniendo en cuenta sus experiencias pasadas y sus expectativas de futuro (Charon, 2009).

Por lo que respecta al drama social, Turner (1995) propone este concepto como metáfora teatral extrapolada a la vida cotidiana, intenta desvelar la estructura social de las relaciones humanas a través del estudio de las

acciones performativas del ritual, y pretende establecer una estructura temporal, secuencial o sincrónica del fenómeno. En concreto, Turner define *drama social* como un conjunto de unidades no-armónicas o disonantes del proceso social que surgen en situaciones de conflicto. Y le atribuye cuatro etapas principales, que rememora la estructura de la tragedia aristotélica y sus comportamientos y emociones: 1) la primera es la «brecha» de las relaciones sociales gobernadas por normas; 2) la segunda y más importante es la llamada «crisis», que se desprende de dichas brechas, y que es considerada como umbral entre fases más o menos estables del proceso social; 3) aparece a continuación la «acción correctiva» o «conciliación», como paliativo de las crisis y legitimación a través de la ejecución del ritual público; y 4) la fase final, o desenlace que implica la reintegración dentro del orden social o la ruptura definitiva y el reconocimiento del «cisma irreparable» (Turner, 1995; Taylor y Fuentes, 2011; Bianciotti y Ortecho, 2013).

El drama social representa la parte central de la performance que él atribuye como *social*. Y determina que existe otro tipo de performances, a las que llama *cultural*, que comprenden los dramas estéticos y las puestas en escena tanto en el ritual como en las artes escénicas en general, y que «imitan (mimesis) la forma de procesal del drama social y, en parte, le asignan significado con base en la reflexividad» (2002: 136).

Como director teatral, Schechner tiene un enfoque hacía las llamadas por Turner *performances culturales*. En 2000, el autor argumentaba sobre la conducta del individuo y expresaba que en las performances culturales, ceremonias y rituales entre otros, esta conducta de carácter individual, pensada como un elemento externo, se puede retrabajar, intervenir y alterar, transformándola más allá de su origen en tiempo y espacio.

Una conducta restaurada a la que Schechner ve como la característica principal de la performance, cuya cosificación podría adaptarse como si fuera una máscara o un vestuario, puede, por ello, ser manipulada, modificada y preservada.

> La definición de Schechner también incluye atención a la performance en cuanto creación o invención, como una oportunidad para volver a ser lo que uno fue, así como para «volver a ser lo que uno nunca fue pero desearía haber sido». (Taylor y Fuentes, 2011: 34)

A continuación, se expone en la tabla 1 la idea principal de los conceptos *ritual* y *performance* desde la perspectiva de cada autor:

Tabla 1. Comparativa de las concepciones de *ritual* y *performances* según autores de referencia.

	Ritual	Performance
Turner	Un ritual es una serie secuencial de actos o conductas formales prescritas en ocasiones, que comprende gestos, palabras, objetos… y una serie de símbolos comprensibles para los actores del ritual (1995, 2013).	Escenificación, drama, acción correctiva, crisis (1982).
Goffman	El ritual se concibe como un conjunto de acciones y símbolos que intervienen en la interacción cotidiana de las personas. En un comportamiento en donde nos adaptamos al otro y entra el juego del sí mismo y el tú (1991, 2012).	Toda interacción social es una representación o escenificación creada para una audiencia (1970).
Schechner	El ritual o el comportamiento escenificado siempre tienen una cualidad estética (1982).	Una práctica artística-intelectual activa (2002).

Fuente: Elaboración propia.

Marcos referenciales de la educación experiencial: zonas de confort y zonas de aprendizaje

La educación transmisiva y bancaria (Aparici, 2010; Freire, 2005) supone un rol de estudiante pasivo, receptivo, incapaz de cuestionar y de formarse una opinión. Tanto es así que el estudiante, en este tipo de propuestas, adquiere generalmente una posición sumisa que le otorga cierta comodidad, dado que opera bajo rutinas pedagógicas alejadas de la reflexión crítica.

En cualquier campo disciplinar, y en particular en las prácticas educativas, nos encontramos con las dificultades de los sujetos a la hora de salir de la seguridad que le proporciona ajustarse a las prácticas rutinarias y de animarse a proponer cambios, con la incertidumbre que cualquier cambio implica. En otras palabras, estamos hablando de las dificultades de «salir de la zona de confort» y de estar dispuesto a pasar por una «zona de incomodidad» hasta lograr alcanzar una «zona de crecimiento».

Forés, Sánchez y Sancho (2014) caracterizan la zona de confort como un espacio controlable, que genera comodidad y en donde los procesos son controlados por los sujetos. No existe riesgo en las acciones, porque todo resulta conocido y están instalados los mecanismos de realización de las

prácticas. Para el profesorado, implica continuar enseñando en las aulas de la misma manera, sin innovaciones. Para el alumnado, repetir contenidos sin desarrollar la capacidad crítica ni establecer conexiones entre los distintos contenidos. El estudiante repite el comportamiento que durante años le permitió tener éxito en las tareas educativas, aunque no siempre este éxito se asocia a un aprendizaje genuino. En este sentido, la zona de confort se asocia a la enseñanza bancaria cuestionada por Freire (2005).

Cuando el profesor plantea propuestas de enseñanza innovadoras y que pasan por superar la zona de confort, surgen resistencias por parte del alumnado. Si los estudiantes han transitado toda su biografía escolar a partir de prácticas de aprendizaje rutinarias y han tenido éxito en sus estudios, cualquier propuesta que implique dar «un paso más allá» generará oposición a la petición de que abandonen su zona de confort».

Estas ideas acerca de las dificultades para abandonar la zona de confort nos permiten comprender en la tarea educativa, y sobre todo en las propuestas de enseñanza mediadas, cómo las TIC son utilizadas en prácticas transmisivas y rutinas pedagógicas. En este contexto, tecnologías innovadoras enmascaran propuestas de enseñanza transmisivas que dificultan el tránsito de la zona de confort a la zona de crecimiento del alumnado. En los procesos de enseñanza virtual pueden tener lugar prácticas de enseñanza rutinarias que incluyen estructuras de repetición y fomento de una educación bancaria.

Por el contrario, es posible que propuestas que enfatizan la colaboración y el intercambio promuevan en los estudiantes, a través de la mediación docente, la posibilidad de ubicarse en el lugar del «otro», así como de movilizar sus actitudes y procesos de aprendizaje a fin de facilitar el camino a la zona de crecimiento donde tenga lugar la apropiación de contenidos significativos.

En resumen, en la educación no presencial se cristalizan prácticas de enseñanza que se repiten ciclo tras ciclo, favorecidas por el hecho de no contar con la interacción cara a cara entre estudiantes y docentes. En la educación a distancia mediada por tecnologías, es necesario que el docente tenga en cuenta al «otro» que está tras la pantalla y planifique las actividades y materiales educativos de acuerdo con los perfiles de los estudiantes «reales» que se encuentran distribuidos geográficamente. En este marco, nos preguntamos si en estos entornos podemos generar una dinámica de

escenificación que permita reflexionar sobre el lugar de los otros y la toma de conciencia de los distintos roles que se dan en las interacciones en los entornos formativos virtuales.

Las prácticas pedagógicas

La performance virtual educativa (PVE)

Las TIC, dado que ofrecen un amplio abanico de posibilidades de uso educativo, favorecen interacciones sociales mediadas, junto con la participación horizontal, autónoma y crítica, y, como señala Osuna (2007: 86), «deben facilitar la enseñanza como proceso de apoyo, transcendiendo la comunicación unidireccional de conocimientos». Estas interacciones se producen a través de dispositivos comunicacionales tales como foros, chats, videoconferencias o listas de discusión a través de entornos educativos virtuales que posibilitan modelos de interacción sincrónicos en estudiantes. En este contexto surge nuestra la propuesta de interacción, a la que llamamos *performance virtual educativa*, como fruto del mestizaje de diversos procesos y como una forma metodología de generación y recolección de datos basada principalmente en la acción *performativa.*

Las performances en los contextos educativos recuperan aspectos teóricos y metodológicos de la investigación acción, de la implementación de grupos de discusión y del juego de roles, que brindan elementos para abordar el estudio de las interacciones sociales en el interior de una performance.

La investigación-acción transfiere a la performance virtual educativa la forma de construir un guion sobre el hecho o la acción propiamente dichos, para determinar «lo que sucede». Asimismo, hereda la forma de interpretación de «lo que sucede» a través de las impresiones de los actores que interactúan en el proceso (Elliot, 2009).

Por otra parte, la performance virtual educativa comparte con los grupos de discusión el enfoque de la investigación interpretativa orientada al sujeto o grupo social construido con la intención de buscar respuestas sobre un determinado tema. Los integrantes de los grupos presentan diversas características comunes de pertenencia, y se constituyen grupos homogéneos en los cuales la discusión grupal se lleva a cabo en un escenario construido y

organizado por el equipo de investigación, en donde se pueden observar los elementos de la interacción: actitudes, emociones, creencias, opiniones, experiencias, evaluaciones, reacciones, consensos y disensos (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

Por último, toma prestado del juego de simulación social el conjunto de roles definidos por la situación, que constituye un mínimo marco de referencia de los comportamientos. Un rol se entiende como un conjunto de actitudes, de comportamientos, que determinan las conductas de los individuos en situaciones más o menos definidas (Saegesser, 1991).

Por estos motivos, entendemos que la construcción y el diseño de la performance virtual educativa se nutren de varios procesos que inicialmente no fueron pensados para la virtualidad, pero, aun así, es posible adaptarla a la modalidad de enseñanza en línea. Basándonos en estos criterios, podemos pensar los estudios de la performance para abordar el estudio de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías.

Performance virtual genuina, performance virtual sincrónica y performance virtual ensamblada

Se ha hablado de *performance virtual educativa* en general, si bien, tras las primeras experiencias realizadas en los dos cursos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en España, y de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), en Argentina, determinamos diversos tipos nuevos de PVE para los siguientes cursos de la UNED; llamamos a las primeras *genuinas*, para diferenciarlas, y a las que más tarde se implementaron *sincrónicas* y *ensambladas*. Es decir, existen diversos tipos de realizaciones participativas e interactivas llamadas *performance*s *virtuales* que se han desarrollado durante varios años dentro del ámbito del máster de la UNED de Comunicación en la Red y en la especialización de docencia en Entornos Virtuales de la UNQ, por medio de diferentes maneras de realizarlas: las podemos clasificar como performance virtual genuina, performance virtual sincrónica y performance virtual ensamblada. Independientemente de la modalidad de que se trate, en todas ellas primaba el trabajo colaborativo y la participación autónoma del alumnado, argumentando como consigna principal la experimentación de la cocreación y la puesta en escena colectiva a través de la acción performativa.

Destacamos que la experiencia de la performance virtual, en cualquiera de sus variantes, se centró en los siguientes objetivos (Rodríguez Simon, 2017):

- Seleccionar un rol característico de la formación en entornos virtuales para representarlo en una interacción grupal mediada por tecnologías, enmarcados en escenas para caracterizarlos.
- Experimentar la interacción en la construcción de una realidad educativa a través de una videoconferencia, un chat o un espacio común virtual experiencial.
- Conocer los diferentes roles intervinientes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la interacción desarrollada a través de las performances.
- Analizar la acción performativa de estos roles y presentar sus reflexiones a través de relatos orales y narraciones colectivas.

En cuanto al desarrollo de la experiencia, se consideraron tres instancias diferenciadas: la instancia preparatoria, la instancia de escenificación y la instancia de reflexión, como podemos observar en la figura 1.

Figura 1. Estructura de la performance virtual educativa.

Fuente: Elaboración propia.

Descripción de las experiencias desarrolladas en las aulas virtuales

PVE genuinas

Las PVE genuinas se desarrollaron en el marco de las propuestas de enseñanza de dos carreras de posgrado en modalidad virtual a través de entornos educativos mediados en la UNED (España) y la UNQ (Argentina). Las carreras seleccionadas fueron el máster de Comunicación y Educación en la Red de la UNED y la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales de la UNQ. Las performances se llevaron a cabo como actividades curriculares de dos asignaturas iniciales del plan de estudios de cada una de estas propuestas formativas, y se relacionaron con contenidos sobre roles docentes y estereotipos en educación, en donde parte del contenido programático de las asignaturas sirvió de fundamento para la búsqueda de las explicaciones asociadas al desarrollo técnico de las performances.

Ambas propuestas de formación se vinculan a temas afines a la comunicación, a la educación y a la tecnología educativa, y su elección se produce, por un lado, por la búsqueda de contextos similares en lo que respecta al nivel y el tipo de estudio, y por otro, por tratarse de de culturas y tipos de universidades diferentes en lo que concierne a características demográficas y contextuales de estas universidades.

En la UNED se eligió la asignatura Educación y Comunicación en el Ciberespacio, y en la UNQ se optó por la de TIC y Enseñanza.

Las experiencias se desarrollaron en dos plataformas educativas diferentes: Alf en la UNED y Moodle en la UNQ, que se transformaron en espacios clave de motivación e interacción entre estudiantes. En ellas se desarrolló íntegramente la propuesta.

En cuanto a instancias se refiere, en la instancia preparatoria se les ofreció a los estudiantes participar de la performance virtual educativa y se les dio a conocer la consigna de trabajo. Los estudiantes fueron divididos en grupos, a la vez que se abrió para cada uno un foro en el aula virtual, de modo que encontraran un espacio para la interacción en el marco del aula virtual. Una vez consolidada la apertura de los foros y estudiada la bibliografía y los contenidos de la unidad temática, se solicitó a cada estudiante que eligiera un rol vinculado a la enseñanza en los entornos virtuales, decisión que tenían que comunicar en el foro grupal. Concretamente, se les pidió que indicaran el

rol seleccionado para representar, así como sus características. Debían también fundamentar la elección realizada y plantear una fecha para desarrollar la performance en un encuentro virtual sincrónico. Es de destacar que contar con la información del rol elegido por los compañeros a representar en el momento de la interacción contribuyó a la fluidez de los roles en el momento del desarrollo de las performances. También debe señalarse la variedad de roles seleccionados por los estudiantes; por ejemplo, propusieron representar a un estudiante impulsivo, un profesor «conductista», un profesor «constructivista», un estudiante sensible y curioso, un tutor virtual, un estudiante reflexivo, un estudiante muy participativo, un profesor «inabordable», entre otros (Rodríguez Simon y López, 2017). Los estudiantes contaron, antes del desarrollo de las performances, con una instancia de consulta y de planteamiento de dudas sobre la actividad, Consideramos que este espacio destinado a realizar consultas favoreció después la naturalidad de las representaciones, puesto que habían podido plantear inquietudes previas a la representación mediadas por las TIC.

En la instancia de escenificación fue donde han tenido lugar el desarrollo y la puesta en escena de la performance virtual. Los estudiantes, junto con los equipos docentes de las asignaturas, se encontraron en las aulas virtuales de manera sincrónica mediante recursos diversos para desarrollar videoconferencias y chats dentro de las aulas virtuales. Dado que los modelos pedagógicos de ambas propuestas de enseñanza son modelos asíncronos, esta propuesta resultó una instancia diferente e innovadora, ya que implicó, además de las representaciones de los roles, un cambio en la dinámica de trabajo habitual de estas asignaturas.

La duración de estos encuentros varió en cada grupo, pero no se superaron los 60 minutos en ningún caso. En los minutos iniciales de cada encuentro, se configuraron los recursos y se probaron las posibilidades de conexión de cada estudiante, de modo que después se pudieran desarrollar las performances sin dificultades de tipo tecnológico. Una vez que todos los estudiantes estuvieron en condiciones de desarrollarlas, se dio inicio al trabajo, y este solo fue moderado al inicio por el equipo docente. Una vez brindadas las pautas de trabajo, cada grupo interactuó libremente a partir del rol elegido. Al finalizar, se contó con un espacio para reflexionar sobre la actividad recientemente desarrollada.

Se solicitó autorización a los estudiantes para grabar las videoconferencias

e intercambios a través de los chats. Tal como mencionamos previamente, al finalizar las performances se dispuso de un espacio de reflexión en el que los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresarse en torno a los roles elegidos, la interacción desarrollada y valoración de la experiencia.

En la última etapa, la instancia de reflexión, se requirió a los estudiantes la entrega de una reflexión escrita, elaborada a modo de reflexión narrativa colectiva en el aula virtual. Cada grupo pudo, así, sistematizar sus impresiones sobre la experiencia, el rol elegido, su puesta en escena y, particularmente, la articulación de esta propuesta con los contenidos y la bibliografía de las asignaturas. Estas narrativas colectivas tuvieron como objetivo central que los estudiantes pudieran reflexionar sobre la importancia de considerar al «otro» en el diseño de instancias de formación mediadas por tecnologías.

PVE sincrónicas y ensambladas

Las performances virtuales educativas en su modalidad sincrónica y ensamblada se llevaron a cabo en la asignatura Educación y Comunicación en el Ciberespacio, correspondiente al máster de Comunicación y Educación en la Red de la UNED, en los cursos 2016-17 y 2017-18. Como en la anterior ocasión, se efectuaron como actividades curriculares de la propuesta formativa, en este caso en forma de mediaLabs o talleres. En su aspecto general, podemos decir que mantuvieron la esencia y la relación con los contenidos sobre roles docentes y estereotipos en la educación. En cuanto a su desarrollo e instancias, ha tenido diversas variantes.

Se mantuvieron la primera instancia de construcción del personaje y la última con las reflexiones. Se realizaron dos encuentros mediante chat, uno inicial y otro final. En el primer encuentro se explicó la experiencia en sí y se aclararon dudas, de la misma forma que en las performances realizadas antes. En el segundo encuentro, correspondiente ya a la fase final del ejercicio, se conversó sobre las sensaciones y los resultados de la implementación de la PVE. En este sentido, ambos encuentros resultaron similares a los realizados en la PVE genuina, de modo que el primero sirvió de consulta y el último de reflexión y toma de conciencia. Asimismo, se les solicitó un escrito final reflexivo, que realizaron de manera colectiva, como en los otros casos.

En relación con la Instancia Central de Escenificación (ICE), se presentaron dos variantes, que primaban el contenido transmediático y la

figura del docente como acompañante y curador de contenidos.

Por lo que respecta a la primera variante de la ICE, se pedía a los estudiantes la grabación de un encuentro sincrónico (a través de Skype, Hangout, WebEx, etc.) en el cual actuaran de acuerdo a sus personajes. Es decir, se le brindaba al alumnado cierta autonomía a la hora de la puesta en escena del ejercicio, una organización más *laissez faire*. Sí que disponían de un límite de tiempo, pues la presentación tenía que realizarse antes del último chat de reflexión.

Teniendo en cuenta este tipo de construcción de la escena central, se denomina *PVE sincrónicas* a las performances que la incluyen.

Con respecto a la segunda opción, *a posteriori* llamada *performance ensamblada*, se permitía a los participantes grabar su parte de forma individual y por separado, para más tarde ensamblarlas de manera conjunta, lo cual requería una edición adicional. También les pedíamos un pequeño guion, al entender que podría facilitar la tarea de realización. Como se puede observar, la construcción presenta matices diferentes; sin embargo, las reflexiones presentaron similitudes.

En definitiva, lo que queríamos aportar con estas nuevas versiones de performance consistía, en primer lugar, en la exploración propia e introspectiva y la exploración comunicativa entre compañeros; y, en segundo, la exploración de herramientas de comunicación sincrónica, principalmente.

Las producciones realizadas en ambas variantes fueron compartidas por el alumnado en canales de comunicación audiovisual como Vimeo o YouTube, y algunos otros se alojaron en Drive o Dropbox.

Aspectos metodológicos para el análisis de la propuesta de *performances*

La metodología utilizada para interpretar los datos resultantes de los instrumentos implementados se basó en el análisis de contenidos, a través de los cuales se realizaron las clasificaciones en distintas categorías o temas. El interés radicó en las características del propio contenido, surgido de la actividad propuesta en las aulas, que generaron datos significativos y explicativos susceptibles de tratamiento cualitativo. De este proceso surgen las dimensiones en las que nos centramos, teniendo en cuenta los aspectos

relacionados con las salidas de la zona de confort y el descubrimiento del otro en los procesos educativos mediados por tecnologías.

Interpretación de los resultados de las experiencias

De acuerdo con el marco teórico presentado, todos los rituales y, por ende, las interacciones rituales, poseen un símbolo ritual que «es la unidad más pequeña que contiene las propiedades específicas del comportamiento ritual» (Turner, 2013: 21). Siguiendo la estructura de las performances, fueron apareciendo diferentes símbolos instrumentales y dominantes en la interacción.

El primer símbolo, de carácter instrumental, estuvo determinado por la noticia que se utilizó para generar el debate, en el caso de PVE genuina, y la propia temática establecida por los grupos en las otras dos variantes. Como ya comentamos, los símbolos instrumentales tienen fines explícitos, una función específica, y se pueden considerar medios para la concreción de dichos fines.

Como todo símbolo instrumental, su acción no estuvo determinada por las temáticas que proponía, sino que propulsó la interacción en cada una de las experiencias, a la vez que tuvo el efecto de saludo ritual: acercó a los participantes y los implicó en la experiencia.

Asimismo, el símbolo más significativo de la experiencia y, por tanto, dominante, fue el «aprendizaje». Lo consideramos un símbolo dominante que se manifiesta, por un lado, a través de su polo ideológico en forma de variantes de aprendizaje, como son el aprendizaje tradicional, el aprendizaje colaborativo o el aprendizaje lúdico, en la mayor parte de los casos. Por otro lado, son los estudiantes los que magnifican o no su polo sensitivo, llevándolo a su terreno, a sus bagajes y a sus nuevas sensaciones en esta experiencia. Recordemos que en la acción ritual el símbolo dominante intercambia cualidades entre sus dos polos de sentido: «las normas y los valores se cargan de emoción, mientras que las emociones básicas y groseras se ennoblecen a través de su contacto con los valores sociales» (Turner, 2013: 29). Es decir, se representa tanto la regla como lo que deseamos. En las performances realizadas ha quedado demostrado este juego.

Las manifestaciones del símbolo dominante «aprendizaje» surgieron de diferentes formas durante la experiencia, como se ha dicho en el párrafo

anterior. Se habló más de un aprendizaje colaborativo o lúdico, por influencia del tipo de asignaturas y de su dinámica; se habló de aprendizaje tradicional en las caracterizaciones de los personajes y en los propios personajes interactuando, cuando tuvieron roles de ese tipo. De todas formas, se determinó en todos los casos el valor axiomático que implicaba cada tipo de aprendizaje.

Por otra parte, el «trance» por el cual atravesaron los individuos dentro del ritual central de la instancia de escenificación, en el caso de las PVE genuinas y sincrónicas, fue una de las características que se vio claramente afectada a través de los polos de los símbolos dominantes, que en algunos casos puso de manifiesto la condición de *communitas*, como herencia o bagaje del pasado, al incorporar dinámicas de las situaciones que se tuvieron en un estado similar, en la mayoría de los casos dominadas por un aprendizaje bancario.

En el formato ensamblado no podemos asegurar que ocurran estas situaciones, al menos en la etapa central; sí que lo pone de manifiesto el alumnado en la última fase, tanto en el chat como en la presentación escrita.

En cierto modo, este nuevo ritual de paso[4] experimentado por los estudiantes en todos los casos se asemeja al vivido en experiencias anteriores de enseñanza y aprendizaje, y, en algunos de los participantes que actualmente son docentes, en experiencias más próximas en el tiempo.

En cuanto a las cohortes en sí, destacamos que en la primera cohorte de la UNED todas las representaciones, sin excepción, manifestaron una fachada social que recreó una clase de enseñanza secundaria. En los casos en los que algunos de los integrantes tenían otra intención, se dejaron llevar por el influjo de sus compañeros de actuación. Es cierto que el «yo social» aparece en mayor medida en la adolescencia cuando uno tiende a identificarse con sus compañeros (Cooley, 1992; Mead, 1962), *communitas* adolescentes, desmarcándose de la identificación con sus padres. Pero pareciera que esta situación escolar marca, estigmatiza en los casos negativos, y dejan una gran impronta las formas educativas que se dieron en el proceso de formación de los estudiantes.

Con respecto a los grupos pertenecientes a la UNQ, el estado *communitas* no entra en sí ni por la representación ni por el lenguaje utilizado, sino que se manifiesta en las reflexiones producidas *in situ* inmediatamente después de las representaciones: no solo ponen cara a sus compañeros, sino que generan ese vínculo que les faltaba para considerarse un verdadero *communitas*. Su

puesta en escena recrea en la fachada social la sobriedad de una educación bancaria, con relaciones de tipo estrictamente vertical en donde el profesor domina y lidera la situación y el alumno es un contenedor vacío listo para su rellenado. Esto se puede ilustrar con las reflexiones de un alumno:

> Pretendí caracterizar al estudiante promedio con el que trabajo a diario… Me dan mucho enojo a veces estas actitudes de parte de ellos, su postura totalmente de «vasos vacíos» a los que hay que llenar. (UQ16.1_A3)

Este comentario resultó ser la situación implícita en la mayoría de las actuaciones realizadas en la UNQ, en lo que a roles de estudiantes se refiere. Prácticamente en ninguna de las performances realizadas estos estudiantes se soltaron y se dejaron llevar por el influjo de la actuación, sino que respetaron la rigidez acorde a una clase tradicional.

En resumen, podemos decir que el bagaje que traían los alumnos de la UNED fue su propia condición de estudiante en ese sistema, que recordaba a sus relaciones con sus pares; sin embargo, en la UNQ trajeron la formalidad y la verticalidad del sistema, y, en menor medida, su condición *communitas*, que intentan recuperar inmediatamente después de la actuación en sus reflexiones.

Es decir, el polo sensitivo de los símbolos dominantes en grupos de la UNED fue más fuerte que el ideológico, mientras que en la UNQ se produce exactamente lo contrario.

Por ejemplo, en el grupo UQ16.1 no participaba el personaje o la figura de profesor, por lo que se logró un diálogo horizontal sin ataduras a la verticalidad impuesta por «alguien superior». El lenguaje fue el característico entre compañeros. Pero justamente este caso representa la excepción de justifica la regla.

Y ¿qué ocurrió con las nuevas cohortes que experimentaban diferentes tipos de PVE? Con los estudiantes de la UNED de las cohortes 2016-2017 y 2017-2018, ocurrieron situaciones similares a las explicadas para los grupos anteriores, pero surgieron de manera aleatoria ambas situaciones en ambas cohortes. Recordemos que esta información es procesada íntegramente a partir de los chats de cierre de la actividad y de los trabajos colaborativos escritos. En algunos casos, el alumnado manifestó estar en situaciones de recreación de clases secundarias, ocupando roles de alumnos o emulando a

algún profesor que recordaban. En otros, no pudieron soltarse hasta que escribieron en el chat de cierre o en la reflexión colectiva, según expresaron y analizamos.

Se potenciaron las creaciones y los imaginarios y se polemizó sobre las salidas de la zona de confort y los estereotipos en educación, como puede observarse en algunos testimonios de los chats de los grupos de 2017 y 2018:

> Sí, María, justo, no solo hacer el rol, sino el estudio previo, como dices, el «buscar el rol» te hace ver algunos de esos roles que están a nuestro alrededor con más calma. (UNED18.CH_2)

> (…) pero nosotros hemos construido nuestros trabajos a través de estereotipos también, ¿no? Me refiero a que muchos personajes son caricaturas. (UNED18.CH_2)

> En nuestro grupo, hasta nos ha servido de terapia… Todos hemos sido conocedores del *bullying* y nos hemos puesto en la piel de todas las partes implicadas, dándoles su visión propia. (UNED17.CH_2)

> Sí hemos conseguido desvincularnos de nuestro yo. Para mí ha sido una experiencia muy gratificante. Yo me he divertido, no solo haciendo la de mi grupo, sino también viendo las de los otros grupos. (UNED17.CH_2)

> Quería decir que creía que hacer este tipo de cosas era más fácil de lo que luego en realidad es… y más con compañeros a distancia, gente que no conoces, problemas técnicos varios… (UNED18.CH_2)

> Ha sido interesante ver las ideas que iban surgiendo. Creo que al final se nos ha quedado corto para la de cosas que nos hubiera gustado contar. (UNED18.CH_2)

> Ha sido una manera diferente de trabajar, y así se pueden observar las distintas interpretaciones sobre un tema. (UNED17.CH_2)

> Es un ejercicio que nos hace reflexionar y darnos cuenta de lo importante que es salir de nuestra zona de confort y normalidad, para aprender y experimentar actividades nuevas y enriquecedoras como esta. (UNED18.CH_2)

> Hemos salido de la zona de confort y nos hemos puesto a veces delante de un peculiar espejo. (UNED18.CH_2)

A modo de cierre, conviene comentar que las nuevas formas de performances implementadas arrojaron resultados similares en lo que respecta a apropiación de contenidos, concienciación del otro y salidas de zonas de confort. Es decir, manteniendo la esencia de las anteriores, se pudieron lograr resultados similares y positivos.

Validez de la experiencia

A raíz de lo expuesto, pensamos que la educación bancaria o tradicional no solo fue una manifestación tanto del polo ideológico como del sensitivo del símbolo «aprendizaje», sino que se corporizó en un símbolo dominante propio, con sus dos caras marcadas a partir de las actuaciones y las reflexiones de los estudiantes. Podríamos decir que en algunos grupos hemos visto la cara sensitiva y en otros la cara normativa del símbolo. Las dos caras del mismo símbolo: educación tradicional, bancaria traída de la mano del bagaje personal de cada participante y representada de dos formas diferentes.

En consecuencia, nos planteamos el siguiente interrogante: ¿cómo podemos desmarcarnos de estos procesos, si el ser humano se alimenta de su bagaje previo para alimentar las interacciones cotidianas?

En este punto es donde entra en juego la validez y la eficacia que tuvo esta estrategia realizada en los estudiantes que pudieron salir de su zona de confort. Es a través de la generación de conciencia de los roles en educación y la representación del otro como se logrará que el nuevo bagaje de la nueva experiencia sirva para recrear otro tipo de circunstancia basada en este último estado *communitas*, el generado en esta estrategia. Por ello, considerábamos muy importante que los estudiantes salieran, o al menos lo intentaran, de su zona de confort, de cara a experimentar otro tipo de rituales, y ya no los clásicos, sino unos donde el estudiante y la apropiación de contenidos fueran el centro de las escenas.

Asimismo, considerando esta eficacia de la estrategia de la que hablábamos, algunos alumnos expresaron la importancia de «cambiar de rol y hacer una dinámica diferente (…) sentir otras sensaciones no previstas que pudieron haber pasado con la secuencia que realizamos» (UNED.3_A2); o, como también podemos apreciar en las palabras de uno de los participantes del segundo chat de 2018: «A pesar de los problemas técnicos, tomar

contacto de forma simultánea sirvió para romper el hielo, intercambiar ideas, etc.» (UNED18.CH_2).

La acción liberadora y la puesta en acción se expresaron también en comentarios del tipo:

> Genial, me ha encantado, ha sido cómo expresar libremente todo lo que pensaba. Y lo mejor es que no soy así en absoluto. (UNED.5_A1)

Entre las cosas evocadas se incluye la posibilidad de compartir ese momento de complicidad y se valora el hecho de expresarse en formas verbales como la escrita a continuación:

> No sé cómo decir que he disfrutado muchísimo con la experiencia y que se me ha hecho muy corta sin que parezca que me he encasillado en el personaje y sin que UNED.9_A3 me mire. (UNED.9_A2)

También evocan la interacción en sus comentarios:

> No ha sido un simple trabajo, ha habido mucha interacción y eso es de lo mejor que me he llevado de la experiencia. (UNED17.CH_2)

En este sentido, señalamos en palabras de dos participantes el logro de los objetivos que nos proponíamos con esta propuesta:

> En mi caso, me he sentido un poco atada. El estar más pendiente de lo que los demás piensan de mí, que de participar, en ocasiones me ha puesto nerviosa, pero en el buen sentido. (UNED.6_A7)

> Al final lo que decís, también te socializas un poco, del cabreo a reírnos un rato haciendo el papel que nos tocaba y viendo a los compañeros. (UNED18.CH_2)

Las expresiones «ponerse nerviosa» o «del cabreo a reírnos» dan cuenta, por ejemplo, de cómo se consiguió que los participantes pusieran en marcha uno de los mecanismos de la fachada del individuo (Goffman, 2012): revelar los sentimientos, cómo se siente realmente, además de cómo se presenta y representa.

En el caso de las reflexiones finales, encontramos que los estudiantes dan cuenta del impacto en la toma de conciencia de los roles y el lugar del otro en las interacciones mediadas por tecnologías, tal como vemos en el siguiente testimonio:

> La actividad sugerida brindó la posibilidad de elegir un rol situado en una institución educativa: un determinado tipo de alumno. El objetivo era simular una situación de clase, pero el material y la actividad en que sería puesto en escena el rol elegido se presentaron a poco tiempo del encuentro sincrónico. Evidentemente, en este tipo de juego hay una gran implicación emocional. Puedo identificarme o no con el rol elegido o propuesto. Y es mucho más difícil mantenerlo si concuerda ideológicamente con él, resurgiendo la propia personalidad que asume el control de la dramatización. Está claro que esta particularidad es fácil de corregir o salvar con preparación, ensayo y acostumbramiento a las reglas del juego de rol. (UNED.1_A1)

Para finalizar, un último testimonio surgido también de las reflexiones finales, en este caso del último curso, que resume la experiencia y el impacto de las performances en lo vivencial y como experiencia introspectiva de los roles propios y la socialización:

> Nos encontramos con una actividad que nos pedía justamente eso, comunicar en la red de forma teatralizada, y cuesta al principio, aunque luego resulte muy gratificante. Parte de esa gratificación es el hecho de que, tal y como también se manifestó en el chat de socialización del mediaLab, nos permitió sentirnos integrados tanto en el pequeño grupo como en el curso en general, algo que constituye un elemento muy motivador cuando las interacciones predominantes no son cara a cara y todo parece virtualizado hasta que se revela en un vídeo, sea este sincrónico o asincrónico. (UNED18.9_RG)

En suma, el objetivo principal de las PVE implementadas fue involucrar al estudiantado en el proceso y desarrollo creativo de carácter individual y colectivo como respuesta a diversas necesidades de aprendizaje. Partiendo de la concienciación sobre «el otro» y sus roles, en este marco cobra sentido el objetivo, puesto que se abordaron estos procesos desde una perspectiva innovadora y contrapuesta.

Esta perspectiva ha permitido, en primer lugar, la participación del alumnado en experiencias situadas más allá de su zona de confort. En segundo lugar, ha abierto la posibilidad a los participantes de revisar sus

propios estereotipos, creados sobre roles asignados tanto al alumnado como al profesorado, de modo que la práctica funcionó como mecanismo de toma de conciencia de lo que representa «el otro» en términos de alteridad.

Referencias bibliográficas

Aparici, R. (2010). (coord.) *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.

Bianciotti, M.; Ortecho, M. (2013). «La noción de performance y su potencialidad epistemológica en el hacer científico social contemporáneo». *Tabula Rasa*, 19: 119-137.

Charon, J. (2009). *Symbolic Interactionism: An Introduction, An Interpretation, An Integration.* Harlow: Financial Times Prentice Hall.

Cooley, C. H. (1992). *Human Nature and the Social Order*. New Brunswick y Londres: Transaction Publishers.

Elliot, J. (2009). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Forés, A.; Sánchez, J. A.; Sancho, J. M. (2014). «Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES». *Tendencias Pedagógicas*, 23: 205-214.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jung, C. (1995). El *hombre y sus símbolos*. Barcelona: Paidós.

Luckner, J.; Nadler, R. (1997). *Processing the experience. Strategies to Enhance and Generalize Learning*. Dubuque, Iowa: Kendall / Hunt Publishing Company.

Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. I. (2007). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Mead, G. H. (1962). «The genesis of the self social control». *Intern Journal of Eth*, 35: 251-273.

Osuna, S. (2007). *Configuración y gestión de plataformas virtuales. Programa modular en tecnologías digitales y sociedad del conocimiento*. Madrid: UNED.

Rodríguez Simon, A. (2017). *Performances y rituales en los procesos de enseñanza virtual* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

— (2018). «La performance virtual educativa como estrategia de formación: la concienciación sobre "el otro" y sus roles». *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 76: 165-186: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/arodriguez.pdf>.

Rodríguez Simon, A.; López, S. (2017). «Estrategias de enseñanza en los entornos mediados: resultados de la experiencia de la performance virtual educativa». *Revista de Educación a Distancia*, 55. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/55/rodriguez_lopez.pdf>.

Saegesser, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.

Sapir, E. (1949). «Symbols». *Encyclopedia of the Social Sciencies*, XIV. Nueva York: Mac Millan.
Schechner, R. (2000). *Performance: Teoría y Prácticas Interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas y Universidad de Buenos Aires.
Szurmuk, M. Y. (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Instituto Mora - Siglo XXI.
Taylor, D.; Fuentes, M. (2011). *Estudios avanzados de performance*. México: Bixio.
Turner, V. (1988). *The anthropology of Performance*. Nueva York: PAJ Publications.
— (1995). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. Nueva York: Adline Publishing Co.
— (2013). *La selva de los símbolos*. México: Siglo XXI.

2. Por ejemplo, los tiempos «evolutivos» de las diferentes culturas europeas se han desarrollado de manera diferente a las culturas asiáticas, africanas o americanas. No por ello debemos confundir y hablar de pueblos primitivos actuales, sino que cabe hablar de pueblos con una «evolución» distinta de la entendida por nuestra sociedad eurocentrista.

3. Tomamos como referencia fragmentos y adaptaciones de la tesis doctoral del autor titulada *Performances y rituales en los procesos de enseñanza virtual* (UNED), así como del análisis de las nuevas performances sincrónicas y ensambladas implementadas con posterioridad a la tesis.

4. El ritual de paso general o principal de estos grupos comienza con la inscripción en el máster o la especialización, continúa con la aceptación de la plaza, se transita por las enseñanzas y aprendizajes y durante la obtención de la aprobación de las diferentes asignaturas, y, si logran superar todos los ritos intermedios, culmina con la obtención del título.

7. La educación en la era de las redes sociales: un mundo lleno de contradicciones

Sonia Santoveña-Casal

De la participación social al nuevo capitalismo

Internet en general y las redes sociales en particular han transformado nuestras vidas. La mayoría de nosotros percibimos los avances en redes sociales como beneficiosos. El 90 % de los estadounidenses dice que Internet ha sido bueno desde un punto de vista personal, y el 76 % que ha sido bueno para la sociedad en general (Pew Research Center, 2014). Sin embargo, poco a poco nos están abriendo los ojos. Ya son muchas las voces objetoras sobre los beneficios de Internet y sus servicios. Durante muchos años, hemos observado y utilizado la red, reflexionado y analizado sus consecuencias, y hemos encontrado que la supuesta libertad y gratuidad de la red tiene una doble cara. Como dice Foer (2017), llevamos demasiado tiempo enamorados de las redes y de corporaciones que, teóricamente, nos hacen la vida más fácil desde Silicon Valley, y ahora es el momento de analizar críticamente estos monopolios, puesto que, en caso contrario, nuestros hábitos culturales, e incluso nuestro conocimiento, serán modelados.

El mundo cambió con la tecnología, sobre todo porque detrás de la tecnología había pensamiento. Por raro que parezca, dice Foer (2017: 191), «el ansia de monopolio de Silicon Valley se remonta a la contracultura de la década de 1960, donde surgió de la más lírica de las visiones de la paz y el amor». Explica que es un mundo lleno de contradicciones. Desde Silicon Valley los teóricos y tecnólogos buscan la liberación del control de las

grandes organizaciones y del gobierno, así como crear una gran red democrática que lo conecte todo, como una «aldea global», pero la realidad es que la aldea global está formada por grandes compañías capitalistas.

¿Cómo hemos llegado hasta aquí?

La revisión de la historia de Internet realizada por Keen (2016) aclara cómo hemos llegado al momento actual. Internet evoluciona desde sus orígenes en los años veinte a una primera etapa de desarrollo, que va desde la Segunda Guerra Mundial hasta el fin de la Guerra Fría (principios de los noventa), protagonizada por Vannevar Bush, Paul Baran y Tim Berners-Lee, «tecnólogos y académicos con espíritu de servicio público», y por «instituciones financiadas con fondos públicos como NDRC,[5] ARPA[6] y NSFNET»[7] (Keen, 2016: 719). Luego, se pasa a un segundo periodo al final de la Guerra Fría, a finales de los ochenta y principios de los noventa, cuando Internet se privatiza y genera una clase privilegiada de tecnólogos y empresas, protagonizada por nuevos desarrollos como el navegador Mozilla o Navigator, que sale a bolsa. Las ganancias fueron millonarias y la expansión de Internet también. Se considera que en 1985 nace la primera *puntocom* (empresas que, hasta su desplome en 2000, estaban vinculadas a Internet y cotizaban en bolsa). A raíz del boom de las *puntocom* nace Amazon, en 1994, y muchas pequeñas empresas (*start-ups*) que llegan a convertirse en grandes corporaciones, como Facebook, Google e Instagram, esta última un poco más tarde. En esta segunda fase es cuando Internet va perdiendo su espíritu de objetivo común, dice Keen (2016), lo cual, a primera vista, parece contradictorio con el espíritu expresado por los dueños de Facebook, Twitter o Google, en donde la participación, la colaboración y el impulso de gratuidad han llegado a ser su bandera.

Volvamos un momento a los años sesenta de manos de Foer (2017). Nace el movimiento *hippie*, pacifista, contracultural y libertario. Los *hippies* acabaron en el mundo académico y tecnológico e intentaron demostrar que Internet podía aportarnos lo mismo que los años sesenta: democracia, participación, asociación y libertad (Innerarity, 2013). En este contexto aparecen filósofos, técnicos, matemáticos y científicos como Marshall McLuhan, considerado un visionario de la actual sociedad del conocimiento, que, con los circuitos de información, dio a la tecnología el poder de conectar

el mundo en red. Su frase mítica «el medio es el mensaje» (McLuhan, 2015), su convicción de que el ordenador es el centro y su concepto de *aldea global* (McLuhan y Zingrone, 1995: 95), relacionados con la necesidad de conexión para difundir las ideas, en cooperación, han sido fundamentales. Stewert Brand (1974), inspirado en el pensamiento de, entre otros, McLuhan, pasa de soldado a *hippie*, desde una posición de rechazo de los ordenadores −considerados por la generación de los sesenta como instrumentos de control centralizado− hasta una posición idealizada de lo que puede hacer la tecnología por nosotros. Plantea que si el problema lo había creado la tecnología, en la tecnología estaba la respuesta: facilitarían nuestra vida y empoderaría al individuo, al permitirle ser autosuficiente (Foer, 2017). Se empieza a pensar en cómo lograr que las tecnologías puedan liberar a las personas. Estaba claro que se debía disminuir los tamaños y los precios de los ordenadores para que pasaran de las grandes instituciones a los hogares, y así trasladar el poder del gobierno al pueblo. Bajo estos principios se desarrollan iniciativas tecnológicas, como el ordenador personal. En Silicon Valley estaban abiertos al discurso de Brand. Afirma Foer (2017) que este es el principio del desarrollo de iniciativas colaborativas (licencias *creative commons*, *software* de código abierto y, entre otras, el ejemplo clásico de Wikipedia) y de grandes corporaciones (Facebook, Google…) que, sobre la base de la conexión en red y de este espíritu de cooperación, se desarrollan como nuevo capitalismo.

¿Cómo funciona?

El nacimiento en Silicon Valley (San Francisco), a principios del año 2000, de la web 2.0, o web social, se debe a mentes privilegiadas que supieron sacar de la web plana un nuevo espacio de colaboración y participación. Una web muy distinta a la que estábamos acostumbrados a trabajar. Pero desde aquellos orígenes ha pasado mucho tiempo, y con ello ha evolucionado nuestra experiencia y percepción de estos entornos gratuitos y de participación.

Silicon Valley hace referencia a una zona dedicada a la alta tecnología, cada vez más extensa, donde se agrupan desde miles de pequeñas empresas o *start-ups* hasta las mayores corporaciones de tecnología del mundo, grandes idealistas, clarividentes y, también, comerciantes de tecnología. Creado como

un espacio abierto que está por encima de las normas tradicionales, sin jerarquías ni clases sociales, donde se trata a todo el mundo por igual, donde la diversidad cultural y una visión de Internet como un espacio igualitario son sus principios.

Las redes sociales, como Facebook, Twitter o Instagram, y los entornos como Google o Amazon se basan en principios de colaboración y participación que acaban dejándolo todo en pocas manos: la cultura (el arte, la literatura, la música), la ropa, los diseños, la propiedad intelectual y, con ello, hasta nuestras opiniones, ideas y pensamiento, reduciéndonos y anulándonos, han creado un monopolio que bloquea la diversidad, como expresa Foer (2017). Google monopoliza el conocimiento y la información; no solo decide a qué información accedemos, sino que además nos muestra únicamente las opciones que considera que mejor se adaptan a nuestras preferencias. Amazon posee el monopolio del comercio, primero de los libros, y ahora todo lo que se puede vender se vende en esta web. Facebook, considerada la red social por excelencia, con sus dos mil millones de usuarios, monopoliza las relaciones interpersonales. Twitter da más visibilidad a unas personas que a otras. El propio funcionamiento de la red hace que determinadas opiniones estén sobrerrepresentadas y que otras permanezcan infrarrepresentadas. Los profesionales más leídos, con mayor poder, seguirán siendo los más leídos.

Comenta Foer (2017) que en Silicon Valley todos parecen estar de acuerdo con la premisa de que la competencia reduce las posibilidades de pensamiento y desarrollo y de que los monopolios sean la opción natural. Las empresas no buscan competir con Google o Facebook, sino ser comprados por ellas. Se crean empresas pequeñas para ser absorbidas por las grandes, para pertenecer al monopolio. Se basan, en palabras de Keen (2016), en «la economía del uno por ciento», de las cuales solo se beneficia un pequeño número de empresas monopolísticas, al tiempo que se empobrece el resto de la ciudadanía. Se hacen ricos unos pocos mientras otros pierden el puesto de trabajo. Empresas como Uber (de transporte) y Airbnb (de alojamientos y habitaciones privadas) están provocando la pérdida del poder adquisitivo de miles de taxistas y hoteleros. La desigualdad va en aumento. El 82 % de la riqueza mundial está en manos del 1 % más rico del mundo, cada vez hay más distancia entre pobres y millonarios, y aparece un nuevo milmillonario cada dos días (Oxfam, 2018).

El producto principal que venden son nuestros datos. Nos quieren a nosotros. Trabajamos para ellas de manera gratuita. La privacidad en red, la gestión y el uso irregular que se realiza de la información personal, que configura los *big data,* se consideran los grandes problemas de las redes en la sociedad actual: «Los datos son el nuevo petróleo». Denuncias relativas a la transferencia de los datos personales a terceras empresas y el mercadeo de preferencias literarias, ideologías políticas u orientaciones sexuales están teniendo serias repercusiones en la percepción de seguridad y fidelidad de las redes sociales. Estos datos no les interesan en bruto, sino que se analizan para generar perfiles psicológicos y así conocer nuestras debilidades e influir en nuestras decisiones a través de la información que nos hacen llegar. De esto se acusa a Cambridge Analytica, de publicar y enviar a 50 millones de usuarios noticias falsas en que se apoya a Donald Trump y se defiende el Brexit. La monitorización de nuestra conducta en red llega a lo que Zuboff (2015) denomina el *capitalismo de la vigilancia*, con el objetivo de influir en nuestro comportamiento y de sacarnos dinero. Acaba de entrar en vigor el nuevo Reglamento de Protección de datos (25 de mayo de 2018) de la Unión Europea, que espera dar respuesta a estos problemas.

Pero, entonces, ¿por qué las utilizamos?

Porque nos interesa a todos. Y, probablemente, intentar resistirse sea una tarea ardua, aunque, como mínimo, debemos ser conscientes de lo que hacemos, de lo que utilizamos, de cómo lo utilizamos y de que estos usos conducen a todo menos a un mundo más equitativo.

Una de las mayores aportaciones que han tenido las redes sociales ha sido su capacidad para ampliar las opciones de participación e implicación en la sociedad. Ahora parece más fácil ser un ciudadano activo. El uso de este *software* nos da visibilidad, supone una ventana al mundo, aporta una red de contactos, facilita las compras, la gestión de la información, la documentación y un largo etcétera.

En efecto, las redes han facilitado la generación de un modelo social alternativo desarrollado desde nuevos movimientos sociales, en donde la acción comienza en las capas sociales con menos poder (Haro y Sampedro, 2011). El conocimiento nos permite tomar partido, los debates son públicos y están libres de conexiones políticas o, cuando menos, es posible hablar sin

pertenecer a ninguna organización ni depender de «algo» más grande o poderoso. La reducción de la distancia entre el hablante y el oyente, entre el actor y el espectador, ha llevado a los pueblos, a través de las redes, a desestabilizar el poder (Innerarity, 2013), de modo que ha dado esperanzas a la ciudadanía de poder contribuir a un mundo más democrático. Aunque, como dice el autor, los resultados no han sido los esperados. Las promesas de libertad y las revoluciones sociales no han alcanzado el grado de democratización esperado. Por lo menos, hasta ahora.

Los seres humanos tendemos a evitar el conflicto. Nos acercamos a aquellos a los que nos parecemos, a los que piensan como nosotros, y cuando hablamos tendemos a hacerlo con aquellos que comparten nuestras opiniones. Dahlgren (2012) advierte del peligro que conlleva esta conducta natural en un mundo digital, en el cual la esfera pública y la privada tienen límites difusos, pues el espacio público se convierte en una extensión del privado. La competencia comunicativa no se desarrolla si no se buscan puntos de vista alternativos, debates confrontados. La evitación de la confrontación dialéctica lleva a la reducción de nuestro desarrollo cognitivo. El uso del «me gusta» y el *retweet*, dice Dahlgren (2012), es una extensión de nosotros mismos, refuerza un punto de vista, el sentir general que configura una comunidad homogénea, donde una opinión divergente puede ser duramente eliminada. En este contexto, las corporaciones hallan su mejor público. De ahí que agradezcamos que nos ofrezcan libros similares a los que hemos comprado con puntos de vista afines; y, sin embargo, la democracia se vería enriquecida si nos ofrecieran alternativas literarias con contraargumentos.

Todos somos cómplices, beneficiarios y corresponsables de este nuevo mundo tecnológico. Nosotros lo permitimos y lo aceptamos con nuestro comportamiento, nuestro compromiso en estos espacios y nuestra adaptación. De hecho, incluso los autores que critican estas grandes corporaciones venden sus libros en Amazon, en formato electrónico para su rápida descarga. Mientras escribo estas palabras me documento y consulto mi Kindle de Amazon. Devoro los libros que puedo tener en tres segundos. Si me surge una duda, basta con que acuda a Google. Es más, cada vez que enciendo mi ordenador, Google aparece por defecto en primera página, junto con la web de mi universidad. Somos incongruentes. Incluso aquellas personas que luchan por mostrar una imagen congruente no lo son; seguro que no se dan

cuenta de hasta qué punto están jugando con las mismas reglas de juego. En caso contrario, quedarían excluidas.

La educación en las redes sociales

Superado un primer momento de enamoramiento con las redes sociales ha llegado el momento de analizar sus consecuencias. En este contexto, la educación se sitúa en una posición complicada Por un lado, somos conscientes de que los procesos de aprendizaje desarrollados según métodos que responden a una sociedad industrial más que a la sociedad en red implican que los estudiantes tengan serias dificultades a la hora de desarrollar procesos de pensamiento útil para enfrentarse a exigencias futuras. Por otro lado, nos preguntamos si es posible, recomendable, admisible, desarrollar un mundo académico público basado en redes sociales de propiedad privada.

¿Qué dicen las investigaciones?

Que las redes sociales formen parte del proceso de aprendizaje ya no representa una novedad, pues cada vez se usan más por parte de los estudiantes (Dahlstrom y Bichsel, 2014) y de los profesores (Lupton, 2014). Cada vez hay más estudios sobre su repercusión positiva en el rendimiento (por ejemplo, Al-Rahmi, Othman y Yusuf, 2015), así como sobre los aspectos negativos en el rendimiento que comporta su uso, ya sea por constituir una distracción, por el tiempo que consumen o por nuestras limitaciones cognitivas para procesar dos tareas al mismo tiempo (entre otros, Krasilnikov y Smirnova, 2017). Se ha destacado su potencial pedagógico (Durak, 2017) y el valor añadido que aportan las redes al ámbito académico como medio que facilita el desarrollo de nuevas metodologías (Putnik, Costa, Alves, Castro, Varela y Shahl, 2015).

Las redes amplían nuestras posibilidades de comunicación, interacción y relación, incrementan el contexto y facilitan la apertura de las aulas a la realidad. Se han utilizado con éxito en la educación como medio de comunicación y socialización (De-Marcos *et al*., 2017), para el intercambio de opiniones e ideas (Asterhan y Bouton, 2017) y para construir comunidades con intereses compartidos (Blight, Ruppel y Schoenbauer, 2017), aunque la

estabilidad o permanencia de estas redes no esté clara (Santoveña-Casal, 2017). Los estudiantes perciben que forman parte de una comunidad con objetivos compartidos, y lo perciben como algo muy positivo que puede llegar a repercutir en su satisfacción y en el rendimiento académico, aunque esta comunidad desaparezca una vez cumplido el objetivo académico. Parece que el poder que tienen para promover la socialización genera mayor grado de satisfacción y participación en los estudiantes (Yu, Tian, Vogel y Kwok, 2010), lo que a su vez facilita el compromiso académico (Callaghan y Bower, 2012) y la motivación. Han llegado para quedarse y, como dicen Rowland, Craig-Hare, Ault, Ellis y Bulgren (2017), con independencia del servicio o del *software* utilizado, seguirán evolucionando y existiendo para facilitar la comunicación y el aprendizaje. Con todo, hemos de escuchar las voces críticas que, como Kirschner (2015), nos avisan de que las redes pueden empobrecer y sesgar nuestras opiniones, en lugar de enriquecerlas. Es este un aspecto relacionado con la monopolización del conocimiento que se ha comentado anteriormente.

El impacto social de Twitter es evidente. Todos los canales de televisión, revistas, empresas, periodistas y políticos se comunican a través de esta red de manera diaria y pública. Twitter ha destacado como herramienta que facilita el debate (Jones y Baltzersen, 2017), y se ha definido como un centro conversacional (Larsson y Moe, 2012; Honeycutt y Herring, 2009). Pero también ha sido criticado y se ha considerado como espacio de difusión de información, más que de debate o interacción (Faktor, 2013), y como un entorno en donde se desarrollan más monólogos que diálogos (Veltri, 2013), en el cual las opiniones no se argumentan.

Y los estudiantes ¿qué opinan?

Dentro del marco del proyecto CoReN se ponen en marcha varias experiencias de debate académico en Twitter. Los debates, relacionados con las diferentes temáticas de las asignaturas, en los cuales se implementa la actividad, comienzan a partir de un mensaje inicial que envía el profesorado. Cada semana el equipo docente envía, a través de Twitter, un nuevo tema de debate, el cual debe ser tratado por el estudiante de manera crítica, reflexiva y documentada. Al finalizar la semana, el alumno analiza su experiencia, integrando la información personal con la generada por el resto de la

comunidad. Esta actividad les permite experimentar y resolver las dificultades que conlleva el mantenimiento de los perfiles profesionales en una red abierta, así como conocer de primera mano las posibilidades y las dificultades del uso de redes sociales específicas, dentro de un contexto académico de análisis crítico.

Cuando pedimos a los estudiantes universitarios que valoren la iniciativa pedagógica, se observa que el 59,5 % le otorga un valor alto y un 20,5 %, muy alto, y afirman que tiene valor como experiencia creativa en un alto grado (54 %), que es de gran utilidad (49,9 %), y que han vivido la experiencia con un alto grado de satisfacción (52,1 %). Los estudiantes valoran muy positivamente que se les presente una actividad novedosa, una tarea original y arriesgada, diferente del «trabajo de tipo ensayo». Reconocen sus resistencias al comenzar con la tarea, pero cuando comprueban que han sido capaces de superar los miedos iniciales y que consiguen el objetivo final, el sentimiento de autoevaluación competente que se ha generado refuerza su motivación y su satisfacción. El carácter práctico y útil para su futuro profesional es otro aspecto que destaca el alumnado.

Son los propios estudiantes, algunos de ellos, los que han señalado el peligro que representa hacer una actividad en redes sociales con relación a la vulneración de su privacidad y de los datos personales, y critican que se haya seleccionado una red perteneciente a una corporación privada. En estos casos, se les sugirió dar de alta un perfil con un alias (un *nick*) y no usar sus datos personales. Además, a aquellos estudiantes que mostraron resistencias significativas se les ofreció la oportunidad de realizar una actividad alternativa. Para posteriores convocatorias se dará la opción de desarrollar la actividad a través de redes libres. La alternativa a las redes comerciales son las redes basadas en tecnologías libres (por ejemplo, Diáspora, N-1, Friendica), que otorgan mayor libertad y control sobre nuestros datos, aunque no son de uso mayoritario. Una de las razones es la falta de apoyo económico para su expansión. En cualquier caso, tanto las redes comerciales como las libres nos necesitan, puesto que se basan en la ley de Metcalfe: el valor aumenta cuanta más gente las utiliza.

Con relación a las prácticas comunicacionales, se ha hallado que un 60 % de los estudiantes consideran que la asignatura tiene un valor añadido. Se observan grandes diferencias entre los procesos de interacción estudiante-estudiante y estudiante-profesorado. Suelen comunicarse con el profesorado

por medio de campus virtual o la plataforma (63,6 %), y con otros estudiantes a través de redes sociales como Facebook y Twitter (74,4 %), e incluso tienen grupos de WhatsApp creados para la interacción entre estudiantes (16,6 %). Interactúan poco con el profesorado, reconocen que nunca o en pocas ocasiones han contactado con el profesorado para solicitarles información sobre los contenidos, los temas generales de la asignatura o las actividades didácticas. En contraste, afirman que a menudo han compartido información y conocimientos con otros estudiantes sobre la asignatura y los contenidos. Valoran muy positivamente la aportación que ha supuesto el debate en Twitter con relación a la mejora de las relaciones interpersonales entre los estudiantes y la de sus habilidades sociales. Afirman que esta comunicación e interacción con sus compañeros les ha permitido crear una comunidad o grupo con intereses compartidos.

Es interesante ver cómo eluden los medios de comunicación facilitados institucionalmente. No suelen usar los foros de debate, o bien lo hacen en pocas ocasiones, y, en cambio, afirman que utilizan Twitter como herramienta académica casi siempre y a menudo. De hecho, otorgan un nivel alto al valor añadido que ha aportado a su aprendizaje el uso de Twitter en la asignatura, y un valor medio a los foros de debate.

Lo más importante para los estudiantes son las características que definen el proceso de comunicación llevado a cabo en la asignatura: dinámico, abierto, flexible, colaborativo, respetuoso, horizontal y enriquecedor. Una comunicación que les ha facilitado la generación de una comunidad con intereses compartidos y que les ha permitido opinar. Han subrayado el interés mostrado por el profesorado, se han sentido escuchados. Lo fundamental para ellos ha sido la conducta del profesor que ha demostrado que se interesa por lo que piensa el estudiante, que se les haya permitido expresarse, que se haya planteado un debate abierto y respetuoso. Además, se ha valorado que se responda a las cuestiones planteadas de manera rápida y eficaz. En resumen, el estudiante no ha mostrado una tendencia a interactuar con el docente, pero ha agradecido y valorado muy positivamente el hecho de que, cuando lo han hecho, han encontrado a un profesorado dispuesto a responder a sus preguntas y dudas.

Entre las críticas relativas al proceso de comunicación destacan la falta de control experimentado durante los debates, la ansiedad que les ha provocado no saber con certeza si habían leído todos los mensajes, el exceso de

información generada y el tiempo que requiere la comunicación en estos entornos.

Finalmente, la opinión del alumnado sobre el valor que ha tenido la experiencia desarrollada en Twitter en cuanto a la adquisición de conocimiento y el aprendizaje ha sido muy positiva. Se observa que el 58,5 % considera que la asignatura no solo les ha ayudado a adquirir conocimientos (específicos relativos a la materia estudiada, actuales relacionados con noticias, sobre proyectos, teóricos, etc.), sino que, además, les ha facilitado desarrollar competencias de trabajo colaborativo y participativo. Afirman que gracias a este proceso de debate han podido adquirir, ante todo, un aprendizaje social y participativo, junto con un aprendizaje crítico y reflexivo, constructivista y conectivista. La valoración positiva de la experiencia se basa en el componente social que tiene, una actividad que ha reforzado la interacción, el debate y la reflexión colectiva. El elemento social resulta básico, es uno de los factores que más sentimientos positivos puede generar en el estudiante y, más aún, en estudiantes a distancia.

Conclusiones

Internet y las redes sociales no parecen ofrecer un servicio público, según los últimos estudios analizados, y tampoco lo es lo que se está construyendo desde Silicon Valley. Todo lo contrario. Muchas voces críticas se alzan en esta línea. Como dice Keen (2016), nuestro futuro está creciendo sobre la base de una economía en red privada, donde la riqueza se acumula en los bolsillos de unos pocos. Google conduce nuestra atención a lo que considera más efectivo para sus propios intereses, Facebook revisa nuestros datos y amistades para sacarles partido y Twitter es cómplice de la sobrerrepresentación en red de las opiniones de algunas figuras públicas y, por tanto, de que otros no sean escuchados. Pero, nos gusten o no, las redes forman parte de nuestra vida y parece que han venido para quedarse.

Ante esta situación, la educación se enfrenta a diversos dilemas: ¿es admisible desarrollar actividades académicas desde la educación pública basadas en redes sociales de propiedad privada? ¿Puede la educación permitirse el lujo de quedarse al margen de los nuevos desarrollos tecnológicos?

Aunque no faltan los estudios que muestran una evidencia significativa de correlación negativa entre las redes y el rendimiento académico, ni otros que indican que la participación en las redes sociales fomenta más el monólogo que el diálogo, el alumnado al que le hemos preguntado plantea una perspectiva muy distinta. Los elementos sociales y de interacción que ofrece la red social Twitter configuran para los estudiantes un contexto de aprendizaje muy positivo y motivador. Hablan de aprendizaje, de generación de una verdadera comunidad con intereses compartidos, de un proceso de comunicación dinámico y flexible, de libertad en el debate y de la mejora de sus relaciones interpersonales. Valoran la realización de una actividad académica novedosa y con carácter práctico, de utilidad para su futuro laboral. De hecho, desde el ámbito educativo son muchas las investigaciones que destacan las bondades y los beneficios de las redes como espacios de aprendizaje personal, de debate y participación, y se ha encontrado, entre otros aspectos, una relación positiva entre esta participación en red y el rendimiento, e incluso, una mejora de los procesos de aprendizaje colaborativo y reflexivo. El potencial de las redes sociales, percibido por los estudiantes y confirmado por las investigaciones, no se puede ignorar.

El desarrollo de actividades académicas en redes sociales garantiza, de alguna manera, estar formando a los estudiantes en competencias que van a necesitar en el ámbito profesional o, por lo menos, en parte de ellas. Estas tareas les permiten convertirse en productores de contenidos, y no en meros consumidores de estos. Con independencia de que la web 2.0 llegue a emancipar al ciudadano o nos ayude a crear una sociedad más democrática, lo que está claro es que está transformando no solo nuestra experiencia en la red, sino nuestra forma de interactuar y de comunicarnos. Los debates son públicos, dispersos y horizontales, y, aunque no con las mismas probabilidades de ser escuchados, todos contamos con un espacio para dar nuestra opinión, una ventana desde la cual asomarnos al mundo. El valor de Twitter como espacio para conocer la opinión de la ciudadanía es indiscutible. Las opiniones y conversaciones vertidas en las redes están adquiriendo cada vez más peso e importancia para la sociedad. Todos los políticos (o casi todos) se están «situando» en Twitter. Esto es un buen baremo de medida de la relevancia de las redes. De hecho, son varios los estudios que han concluido que el análisis de contenido de los mensajes

enviados a través de Twitter permite conocer la opinión pública relativa a temas específicos.

Las actividades académicas en redes sociales subrayan el carácter social, disminuyen el sentimiento de aislamiento, refuerzan identidades colectivas y generan un espacio de intercambio de puntos de vista. Sin embargo, el planteamiento de tareas académicas en redes sociales no puede aislarse de un proceso reflexivo y crítico de lo que implica su utilización, ni de los nuevos parámetros económicos, sociopolíticos, culturales, educativos, personales y de comunicación. El aumento de la visibilidad, la autopromoción, la homogeneización del conocimiento y la cultura, la ruptura entre las fronteras privadas y públicas, la interacción y mayor dependencia social, la transparencia de información y la apertura de datos son temas de debate que se han de tratar dentro de la educación.

Finalmente, solo unas líneas para recordar la alternativa de uso de las redes libres. Nos proporcionan más libertad para decidir qué compartir y con quién, dan más control al usuario y carecen de publicidad. Por lo tanto, nuestros datos están más protegidos, aunque también tienen más limitaciones sociales, puesto que su campo de acción está circunscrito en muchos casos a subgrupos con objetivos específicos, o bien limitado por el número de personas que las utilizan actualmente.

En síntesis, en este capítulo se han intentado analizar desde un enfoque crítico las diferentes facetas del mundo tecnológico y de las redes sociales que pueden influir en la construcción de un mundo académico en la era tecnológica. Las redes sociales son una gran herramienta de comunicación, debate, participación y difusión de información; sin embargo, también son una puerta abierta para los abusos y otros actos vergonzosos que hacen que el poder social y democrático de la ciudadanía quede tristemente debilitado.

Referencias bibliográficas

Al-Rahmi, W. M.; Othman, M. S.; Yusuf, L. M. (2015). «The Role of Social Media for Collaborative Learning to Improve Academic Performance of Students and Researchers in Malaysian Higher Education». *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(4): 177-204.

Asterhan, C.; Bouton, E. (2017). «Teenage peer-to-peer knowledge sharing through social network sites in secondary schools». *Computers & Education,* 110: 16-34.

Blight Michael G.; Ruppel Erin K.; Schoenbauer Kelsea V. (2017). «Cyberpsychology». *Behavior, and Social Networking*. 20(5): 314-319.

Brand, S. (1974). *II Cybernetic frontiers*. Nueva York: Random House.

Callaghan, N.; Matt Bower, M. (2012). «Learning through social networking sites - The critical role of the teacher». *Educational Media International*, 49(1): 1-17.

Dahlgren, P. (2012). «Mejorar la participación: la democracia y el cambiante entorno de la web». En: Champeau, S.; Innerarity, D. (comps.). *Internet y el futuro de la democracia* (37-43). Barcelona: Paidós.

Dahlstrom, E.; Bichsel, J. (2014). *ECAR study of undergraduate students and information technology* (artículo de investigación). Louisville, Educause. CO: ECAR.

De-Marcos, L.; Garcia-Lopez, E.; Garcia-Cabot, A. (2017). «On the effectiveness of game-like and social approaches in learning: Comparing educational gaming, gamification & social networking». *Computers & Education*, 95: 99-113.

Durak, G. (2017). «Using Social Learning Networks (SLNs) in Higher Education: Edmodo Through the Lenses of Academics». *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(1). Recuperado de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2623/4037>.

Faktor, S. (2013). «The 10 Types of Twitterers and How to Tame Their Tweets». *Idea Faktory*. Recuperado de: <http://goo.gl/nkmGs> (acceso el 2 de septiembre de 2016).

Foer (2017). *Un mundo sin ideas: la amenaza de las grandes empresas tecnológicas a nuestra identidad*. Barcelona: Paidós (edición de Kindle).

Haro, C.; Sampedro, V. (2011). «Activismo político en Red: del Movimiento por la Vivienda Digna al 15M». *Teknokultura: Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 8(2): 157-175.

Honeycutt, C.; Herring, S. C. (2009). «Beyond microblogging: conversation and Collaboration Via Twitter». 42nd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS). IEEE Computer Society, 2013: 1-10.

Innerarity, D. (2013). *Un mundo de todos y de nadie: Piratas, riesgos y redes en el nuevo desorden global.* Barcelona: Paidós.

Jones, J.; Baltzersen, M. (2017). «Using twitter for economics business case discussions in large lectures». *International Review of Economics Education*, 26: 14-18.

Keen, A. (2016). *Internet no es la respuesta*. Catedral (edición de Kindle).

Kirschner, P. A. (2015). «Facebook as learning platform: Argumentation superhighway or dead-end street?». *Computers in Human Behavior,* 53: 621-625.

Krasilnikov, A.; Smirnova, A. (2017). «Online social adaptation of first-year students and their academic performance». *Computers & Education*, 113: 327-338.

Larsson, A. O.; Moe, H. (2012). «Studying political microblogging. Twitter users in the 2010 Swedish Election Campaign». *New Media & Society*, 14(5): 729-747.

Lupton, D. (2014). *Feeling better connected»: Academics' use of social media*. Canberra: News & Media Research Centre, University of Canberra, Australia.

McLuhan, E.; Fiore, Q. (2015). *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. Argentina: La marca editorial.

McLuhan, E.; Zingrone, F. (comps.) (1995). *Esential McLuhan*. Londres: Routledge.

Oxfam (2018). *Informe de Oxfam*. Recuperado de: <en https://oxfam.app.box.com/s/eosi27xj7nxuyywysr06d734ct1xyuev>.

Pew Research Center (2014). *The Web at 25 in the U.S.: The Overall Verdict: The Internet Has Been a Plus for Society and an Especially Good Thing for Individual Users*.

Putnik, G.; Costa, E.; Alves, C.; Castro, H.; Varela, L.; y Shahl, V. (2015). «Analysing the correlation between social network analysis measures and performance of students in social network-based engineering education». *International Journal of Technology and Design Education*, 1-25.

Rowland, A.; Craig-Hare, J.; Ault, M.; Ellis, J.; Bulgren, J. (2017). «Social media: How the next generation can practice argumentation». *Educational Media International*, 54(2): 99-111.

Santoveña-Casal, S. (2017). «Conversations, Debates and Affiliation Networks on Twitter». *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(3). Recuperado de: <http://www.tojet.net/articles/v16i3/1635.pdf>.

Veltri, G. A. (2013). «Microblogging and nanotweets: Nanotechnology on Twitter». *Public Understanding of Science*, 22(7): 832-849.

Yu, A. Y.; Tian, S. W.; Vogel, D.; Kwok, R. C. (2010). «Can learning be virtually boosted? An investigation of online social networking impacts». *Computers & Education*, 55: 1494-1503.

Zuboff, S. (2015). «Big other: surveillance capitalism and the prospects of an information civilization». *Journal of Information Technology*, 30(1): 75-89.

5. Defense Advanced Research Projects Agency (Agencia de Proyectos de Investigación Avanzados de Defensa).

6. National Defense Research Committee (Comité Nacional de Investigación de la Defensa).

7. National Science Foundation’s Network (Red de la Fundación Nacional para la Ciencia).

8. Cartografía de pedagogías digitales: comunicación, innovación y narrativas

Daniel Aparicio González, Valeria Levratto, Susana Regina López, Alejandro Ignacio Rodríguez Simón y Sonia Santoveña-Casal[8]

Comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Valeria Levratto y Daniel Aparicio González

Después del trabajo llevado a cabo a lo largo de las asignaturas de los másteres de Formación del Profesorado y de las respuestas (análisis de discurso) extraídas y analizadas de los grupos de discusión, se indicarán algunas líneas guía que podrán servir para mejorar las prácticas docentes en aulas virtuales y presenciales.

En el entorno virtual

- Se han de valorar y poder utilizar los diferentes escenarios virtuales que ofrecen las plataformas a los profesores durante las videoconferencias: la comunicación a través del chat y la oral a través del micrófono deberían poder ser dos vías para la interacción y, en definitiva, para el aprendizaje.
- Los foros virtuales que complementan las clases y al material de estudio deberían ser un entorno libre para la participación de los estudiantes, y no el lugar donde «lucirse» a través de comentarios muy extensos que poco aportan al debate. Se proponen diferentes foros para

ampliar la información: de debates abiertos y constructivos, de recursos específicos para la asignatura como material audiovisual, bibliografía complementaria, etc., y de solución de dudas sobre el temario o sobre la logística de las clases y exámenes. La realización de aportaciones en dichos espacios no debería constituir más del 5 % de la nota final, con el fin de que los estudiantes que participen lo hagan con la intención de poder contribuir al conocimiento colectivo y no sientan la presión de que se trata de una «tarea obligatoria».

- Los profesores necesitan conocer si el grupo de estudiantes está presente «realmente» detrás de la pantalla o si solo figura su nombre a través del *log-in*. Para ello, existen algunas estrategias: preguntar de forma aleatoria a algún estudiante, de entre los que están en el listado de conectados, su punto de vista sobre el tema del día, o su experiencia relacionada con él. Se considera esta pregunta como la adecuada, ya que cualquier alumno ha de tener una opinión sobre las temáticas que se tratan en clase. De esta forma, no se pretende controlar a los estudiantes, sino romper las barreras que interponen las pantallas para que la participación en las clases pueda ser real, en vez de reducirse a la mera conexión. Asimismo, se puede plantear alguna pregunta general a los estudiantes, para que con la opción que ofrecen las plataformas de «levantar la mano» puedan contestar de forma positiva o negativa. También se puede pedir a un estudiante de cualquiera de los grupos, siempre de forma aleatoria, que argumente su respuesta. De este modo, además, se mantendrá viva la atención de los estudiantes, que se sentirán más involucrados en la clase.
- Durante las clases impartidas por videoconferencia es importante que se puedan crear grupos de trabajo (en las clases privadas), aunque al principio los estudiantes se puedan sentir algo forzados en dichos entornos; después de algunas prácticas notarán cómo se establecen mayores vínculos emocionales con los compañeros y verán que es posible trabajar en equipo aun cuando no se conozca a fondo a todos los miembros.
- La página en la que se lleva a cabo la asignatura (campus virtual) debe estar siempre actualizada con los avisos pertinentes, para que los estudiantes puedan moverse en ella con total seguridad y sin que sus desplazamientos constituyan un inconveniente. La interfaz de la

plataforma, su sencillez y su facilidad de uso constituyen elementos fundamentales para una dinámica educativa eficaz. Asimismo, el profesor debe saber subir el material de la forma adecuada, orientando a los alumnos para que puedan llegar a él.
- Es importante que el profesor sepa llevar los debates sobre el temario durante las videoconferencias, de modo que maneje la dinámica para que todos puedan intervenir y opinar, y para que luego pueda reconducirla hacía el objeto de estudio del día. Es fundamental que haya un equilibrio entre el factor de la espontaneidad de los estudiantes y su participación y el factor del contenido de la materia desarrollado y explicado a fondo.

En el entorno presencial

- Las dinámicas que se llevan a cabo han de ser planificadas y organizadas con antelación por los docentes, a fin de que su logística no sea un impedimento para su buen funcionamiento y ejecución.
- Teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, se ha de mantener un buen equilibrio en el aula entre las dinámicas (incluso las virtuales) y la parte teórica, que es clave para el aprendizaje de los estudiantes.
- Establecer un vínculo emocional estudiante-profesor es la base de un aprendizaje óptimo, y se puede empezar a construir en el aula, para luego pasar al entorno virtual (a través del correo electrónico o de tutorías por videoconferencia).
- Conviene crear, en la medida de lo posible, debates en las clases que sean moderados de manera clara por el docente, con el fin de permitir la participación de los estudiantes sobre los temas más actuales vinculados con el contenido de las asignaturas.
- Cabe buscar un equilibrio entre la clase magistral y las dinámicas innovadoras, preparando muy bien estas últimas para que la ilusión de estudiante por aprender no se diluya en un posible caos organizativo.
- Se tiene que dar cabida a las dinámicas virtuales; por ejemplo, aprovechando el campus para colgar contenidos, de modo que una vez leídos por el estudiante antes de la clase presencial esta se pueda

dedicar a la resolución de dudas y a dinámicas más participativas (puestas en común, debate, etc.)

Innovación y nuevas narrativas

Susana Regina López

Respecto a las innovaciones desarrolladas en la asignatura, consideramos importante tener presente el concepto de *innovación* relacionado con los contextos de aplicación y desde el punto de vista de los actores y protagonistas de la innovación educativa. En este sentido, las innovaciones presentadas en esta experiencia resultan propias del contexto social e institucional en el que se desarrollan y dentro del contexto temporal que les da sentido. Dados los avances de las tecnologías, la condición temporal de la innovación es una característica que se debe atender. Es relevante prestar atención, pues, a la condición «situada» de la innovación, puesto que la experiencia presentada resulta innovadora en este contexto educativo y temporal singular.

La idea de innovación viene asociada a la idea de cambio educativo. En este sentido, el cambio resultante de las innovaciones ha de implicar alguna modificación o ha de dejar «alguna huella» en los actores participantes en la experiencia. Consideramos que los testimonios recogidos de los grupos de discusión muestran que la experiencia de esta asignatura significó un crecimiento para los estudiantes, porque han incorporado estrategias para el desarrollo de producciones narrativas digitales a partir de reflexiones individuales y del trabajo colaborativo.

En cuanto a las innovaciones educativas que incluyen tecnologías, distintos autores (Litwin, 2012; Díaz Barriga, 2007; Aparici, 2010, Osuna, 2007; Aguaded y Cabero Amenara, 2014) alertan acerca de la importancia de establecer criterios claros a la hora de enmarcar una propuesta de enseñanza como innovadora, especialmente cuando incluye algún tipo de relación con las tecnologías. Muchas veces se confunde la inclusión de tecnologías con la innovación en sí. No es la inclusión de tecnologías lo que hace que una propuesta educativa resulte innovadora: en la experiencia presentada, las

tecnologías son transversales al diseño pedagógico y las producciones de narrativa digital resultantes se inscriben en un diseño didáctico mayor que les da sentido.

Por último, valoramos de la experiencia presentada el desarrollo de los relatos de narrativa digital transmedia que se hacen presentes tanto dentro como fuera de las aulas virtuales. Se presentan contenidos en formatos que escapan de la linealidad de los relatos y que interpelan al estudiante de cara al intercambio y el trabajo colaborativo. Los alumnos se han apropiado de esta modalidad narrativa y han logrado reflejar en sus producciones grupales la modalidad con la que se han presentado los contenidos de la asignatura.

Performance virtual educativa

Alejandro I. Rodríguez Simon

Como se ha podido ver a lo largo de este capítulo, existen diversos tipos de realizaciones participativas e interactivas que llamamos *performance*s *virtuales*. De hecho, se han desarrollado durante varios años diferentes maneras de realizarlas, a las cuales denominamos *performance virtual genuina*, *performance virtual sincrónica* y *performance virtual ensamblada*. Independientemente de la modalidad de que se trate, en todas ellas primaba el trabajo colaborativo y la participación autónoma del alumnado, y como rasgo principal tenían el de permitir la experimentación de la cocreación y la puesta en escena colectiva a través de la acción performativa.

Las performances implementadas y analizadas nos han brindado datos y elementos sobre dimensiones tales como la concienciación del otro o los tránsitos entre una zona de confort y el aprendizaje colaborativo, a la vez que introspectivo. Por encima de todo, han favorecido la ruptura de rutinas y el alejamiento de los estudiantes y los docentes de su zona de confort en estas propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías.

El valor de la implementación se enmarca en un ambiente de innovación en las actividades de enseñanza y de investigación. A raíz del trabajo desarrollado, estimamos su utilización como propuesta pedagógica digital por las razones que se desprenden del propio análisis de las experiencias.

En primer lugar, las performances pueden considerarse dispositivos de formación y concienciación. Así como resultaron ser un instrumento metodológico que tener en cuenta, las performances fueron un espacio para el «re-trabajo», la alteración de la norma y la intervención transformadora, en donde la conducta del individuo, pensada como un elemento externo, se adaptó al tiempo y al espacio como parte de un atrezo particular ideado para este acontecimiento. Como consecuencia de las tensiones ocurridas en las diversas escenificaciones, «esta estrategia generó una toma de conciencia del otro como par a la vez que reforzó el puente dialéctico que existe entre la diversidad y la semejanza» (Rodríguez Simon, 2018: 17).

Desarrolladas las representaciones, la puesta en común y las reflexiones al respecto, se implementa una toma de conciencia y se proporcionan condiciones para abordar diversos temas afines a la virtualidad que pueden incluirse en los currículos de asignaturas de modalidad virtual o bimodal.

En segundo lugar, el bagaje personal aportado por los estudiantes y referidos a la educación, en la mayoría de los casos bancaria, se puso de manifiesto en las prácticas, al generar y reafirmar tramas conceptuales mediadas por sus propias experiencias, creando realidades paralelas pero suficientemente vívidas. Este proceso ha fomentado el acercamiento entre experiencias estructuradas y nuevas experiencias, que se han interconectado produciendo concienciación y crecimiento durante el proceso de aprendizaje.

Mediante la participación en las experiencias situadas más allá de su zona de confort, los alumnos se han visto obligados a trasladarse a un área en la cual se han sentido incómodos, porque la desconocían. Es en este tránsito de la zona de confort a la zona de crecimiento personal donde los individuos pueden hacer descubrimientos y experimentar con nuevas opciones de pensamiento, sentimiento y comportamiento, para transferirlos a otros ámbitos (Luckner y Nadler, 1997; Rodríguez Simon, 2017).

En definitiva, entendemos que la enseñanza y el aprendizaje basados en performances virtuales educativas generan una serie de diversas opciones que podrían presentar similares resultados, siempre teniendo en cuenta el contexto en que se producen y el carácter microsocial de las propuestas.

Educación y redes sociales

Con relación a la interacción y la comunicación

Lo principal es una comunicación dinámica, abierta, flexible, colaborativa, respetuosa, horizontal y enriquecedora que facilite la generación de una comunidad con intereses compartidos.

En esta misma línea, es fundamental que el docente muestre interés por el estudiante, por lo que piensa, así como que esté abierto al debate abierto, respetuoso y sin miedo, a un debate flexible, con las limitaciones que implica el debate académico, pero sin utilizar la distancia emocional o jerárquica como medio para controlar lo que se dice.

Además, es necesario que el docente atienda los espacios oficiales de comunicación eficazmente y con rapidez. Que cuando los estudiantes busquen al profesor, lo encuentren.

Con relación a la innovación

Una actividad motivadora será aquella que sea novedosa, original, arriesgada e innovadora.

La presentación de una actividad que sorprenda al estudiante aporta un valor añadido. Al principio se generarán resistencias, pero si la actividad es atractiva, será finalmente valorada positivamente. Los estudiantes tienden a reconocer sus resistencias iniciales si la experiencia ha sido agradable y el resultado final es positivo.

El docente deberá estar dispuesto a plantear iniciativas que comporten un cierto grado de riesgo. La tarea planteada ha de suponer un reto para los estudiantes: es necesario obligarlos a salir de su zona de confort, dado que superar el reto implica un aumento de su motivación y de su autoestima.

Lo práctico ayuda a desarrollar un sentimiento de utilidad del aprendizaje y facilita la autoevaluación como competente para desarrollar su profesión por parte de los estudiantes.

Con relación a la metodología

- Lo social es la base de la innovación metodológica de calidad: el diseño de las actividades deberá basarse en aspectos sociales, que refuercen la interacción, el debate y la reflexión colectiva. Actividades que les permitan intercambiar opiniones e información, conocerse entre ellos, que les aporten el elemento social básico que alimenta un sentimiento de satisfacción positivo respecto del ámbito académico en el estudiante.
- Es fundamental un diseño claro y detallado de la actividad. Toda novedad e innovación metodológica debe ir acompañada de una definición clara de los objetivos académicos que se persiguen con dicha actividad y de las competencias que se quieren desarrollar, así como de los instrumentos de apoyo para su realización. Por lo tanto, no basta con tener una buena idea: hay que diseñar las actividades de forma detallada y ajustada a nuestros estudiantes, facilitar videotutoriales y guías de apoyo específicas y ofrecer apoyo constante al alumno para evitar los sentimientos de soledad y ansiedad que genera el hecho de afrontar una nueva metodología.
    - En las primeras fases de la actividad, si está implicado un medio tecnológico, es crucial dar una respuesta rápida, cordial y cercana al estudiante. Es decir, se ha de facilitar una comunicación abierta.
    - Además, en cuanto al nivel de participación del docente, este debe saber cuándo «retirarse» de la comunicación en la red social para fomentar la independencia de los estudiantes y las relaciones entre ellos. En todo caso, deberá realizar un seguimiento de la actividad y adoptar una posición proactiva a través de otros medios de comunicación, como los foros.
- Ha de haber contacto con la realidad, actividades que permitan al estudiante generar habilidades relacionadas con su trabajo futuro.
- El contenido es importante. Se han de organizar debates académicos en un contexto de interacción del tipo estudiante-estudiante o cualquier otro trabajo en grupo que fomente las relaciones interpersonales entre los estudiantes y que tenga relevancia para su futuro profesional.
- Es importante sugerir la organización de la actividad, la cual puede tener dos partes: una de trabajo individual, que permita el estudio del material teórico y de reflexión final de la experiencia, y una segunda,

de trabajo grupal, social, de interacción y de debate. Así, las fases pueden ser las siguientes: 1) Análisis documental individual o colaboración voluntaria entre los estudiantes en el intercambio de recursos; 2) Respuesta e interacción en torno a preguntas de debate concretas iniciadas por el profesorado, de tal manera que sea un requisito mostrar interés por el resto de los estudiantes y que se valore la calidad de las contribuciones; 3) Análisis de las opiniones, ideas, documentación compartida en el grupo; 4) Autorreflexión y análisis de la experiencia desarrollada, y 5) Realización de un informe final de reflexión y síntesis.

Con relación al medio

En el caso de que se considere éticamente inviable la integración de redes sociales pertenecientes a grandes corporaciones en la educación, se podrán buscar redes libres y, así, facilitar la generación de un sentimiento de cohesión entre los estudiantes.

El docente puede seleccionar la red social con la que trabaje de manera más efectiva, pero ha de dar la opción, a los estudiantes que lo prefieran, de utilizar redes libres o de código abierto, siempre que cumplan los objetivos de la actividad. No se debe limitar la actividad a una sola red social.

8. Los autores aparecen en orden alfabético.

Índice